



Haute école pédagogique du Valais
Pädagogische Hochschule Wallis

Mémoire de fin d'études à la HEP-VS

Les apports du praticien-formateur dans le développement des
compétences professionnelles des stagiaires

Etudiante : Tavel Juliane

Directrice de mémoire : Périsset Danièle

St-Maurice

20 février 2012

Remerciements

Je tiens à remercier les personnes suivantes sans qui mon travail n'aurait pas pu aboutir :

- Madame Danièle Périsset, ma directrice de mémoire, pour sa disponibilité et son investissement.
- Madame Nicole Jacquemet, pour son aide durant le thème 8.9.
- Monsieur Samuel Fierz, mon mentor, pour ses conseils.
- Les quatre praticiennes-formatrices qui ont accepté de participer à mes entretiens.
- Les personnes qui ont pris le temps de relire mon travail.
- Ma famille et mes amis, pour leurs encouragements et leur soutien.

Avertissements

Pour la rédaction de ce travail, nous avons utilisé la première personne du pluriel, « nous », afin de respecter la norme de modestie. Cependant, celle-ci implique seulement l'étudiante citée précédemment.

Résumé et mots-clés

Résumé

Au cours des dernières années, la profession d'enseignant a beaucoup évolué. L'enseignant ne doit plus seulement enseigner mais doit également développer des compétences professionnelles qui lui permettront de faire face à des situations complexes.

La référence aux compétences professionnelles est donc devenue omniprésente et pour garantir cela, la formation des enseignants s'est passablement transformée. Des changements sont survenus au niveau de l'encadrement pédagogique. La pratique et les formateurs de terrain sont donc devenus indispensables à la formation. Sans cette pratique, les étudiants acquerraient des connaissances mais ne pourraient pas les appliquer dans un contexte d'enseignement.

Ainsi, la relation pédagogique entre le praticien-formateur et le stagiaire est devenue un élément clé de la formation. Quel est le rôle des praticiens-formateurs durant les stages ? Quel type d'accompagnement privilégient-ils ? Quelles interventions utilisent-ils ? De quelles compétences ont-ils besoin pour exercer leur fonction ? Telles sont les questions auxquelles nous allons tenter de répondre à travers ce travail.

L'analyse des données recueillies auprès de nos différentes praticiennes-formatrices nous a montré que les pratiques et les conceptions de chacune d'entre elles étaient assez proches. De plus, nous avons constaté que les propos de ces dernières correspondaient en général à ce que revendiquait la littérature exploitée.

Mots-clés : stages – praticiens-formateurs – stagiaires – apports – représentations – compétences professionnelles – rôles – interventions

Table des matières

Remerciements.....	2
Avertissements	2
Résumé et mots-clés	3
1. Introduction.....	5
2. Problématique : Les compétences professionnelles de l'enseignant	6
2.1 Le métier d'enseignant	6
2.2 De l'enseignant novice à l'enseignant expert.....	7
2.3 Les compétences professionnelles.....	8
2.4 Les ressources	9
2.5 Les compétences attendues.....	10
2.6 Synthèse	13
3. Cadre conceptuel : L'accompagnement par le praticien-formateur.....	15
3.1 Le rôle du praticien-formateur.....	16
3.2 Les fonctions du praticien-formateur.....	18
3.3 Les différents modes d'intervention du praticien-formateur.....	20
3.4 Les compétences du praticien-formateur.....	26
3.5 Synthèse	27
4. Questions de recherche	30
5. Méthodologie	30
5.1 Méthode de recherche.....	30
5.2 Echantillon.....	31
5.3 Elaboration des guides d'entretiens.....	31
5.4 Recueil des données	31
6. Analyse et interprétation des données	32
6.1 Le rôle du praticien-formateur.....	32
6.2 Les fonctions du praticien-formateur.....	36
6.3 Les différents modes d'intervention du praticien-formateur.....	38
6.4 Les compétences du praticien-formateur.....	43
7. Conclusion	45
7.1 Constats généraux	45
7.2 Prolongements et perspectives	46
7.3 Distance critique.....	47
8. Références bibliographiques.....	48
9. Annexes.....	50
10. Attestation d'authenticité	55

1. Introduction

Au fur et à mesure de notre formation, nous avons eu l'occasion d'effectuer plusieurs stages dans différents centres scolaires. Chacun de ces stages a été une expérience enrichissante et unique pour nous. Durant ces derniers, nous avons pu connaître différentes classes, différents systèmes d'enseignement, mais également différents praticiens-formateurs. Ces derniers nous ont accompagnée tout au long de notre formation. Chaque accompagnement a été unique et nous a amené des apports différents. Nous avons donc développé un intérêt particulier pour ce thème qui est tout à fait d'actualité puisqu'en Valais, cela fait seulement une dizaine d'années que le système de formation des enseignants a complètement évolué, passant de l'Ecole normale à la Haute école pédagogique. Cette tertiarisation a découlé sur bien des changements au niveau de la formation des enseignants. L'une des plus grandes évolutions est certainement le fait que la formation initiale accorde beaucoup plus d'importance à la formation pratique. En effet, durant les six semestres de formation, les étudiants sont en stage durant trente semaines. Pour ce faire, il a fallu mettre en place tout un système pour permettre aux étudiants de pouvoir aller en stage chaque semestre accompagné d'un praticien-formateur compétent. Nous avons donc choisi un thème qui fait partie de la sociologie de l'éducation, plus précisément de la formation des enseignants.

Le stage est considéré comme une étape cruciale dans le développement d'un futur enseignant (Boudreau, 2001). Souvent, les stagiaires pensent que les stages sont les moments de leur formation où ils apprennent le mieux. Cet auteur souligne également le fait que beaucoup de recherches précédemment effectuées démontrent que le stage développe uniquement l'habileté à gérer une classe chez les étudiants et non l'apprentissage des élèves. A travers sa recherche, il tente cependant de montrer qu'il est possible de développer d'autres compétences telles que des habiletés pédagogiques axées sur l'apprentissage des élèves, et ceci à travers les interventions du praticien-formateur qui contribuent au bon déroulement du stage. Les résultats ont montré que les praticiens-formateurs ont utilisé diverses stratégies d'intervention pour développer les compétences du stagiaire. Boudreau (2001) affirme que la plupart des recherches en formation des enseignants montre que le type d'intervention du praticien-formateur a une influence sur la réussite d'un stage.

Nous arrivons ainsi à ce qui nous intéresse réellement, la relation qu'entretiennent le praticien-formateur et son stagiaire. Plus précisément, nous désirons savoir en quoi les interventions du praticien-formateur sont bénéfiques pour le stagiaire, quel est le rôle du PF auprès de son stagiaire et de quels types d'interventions il s'agit. L'objet de notre recherche est donc l'apport du praticien-formateur dans le développement des compétences professionnelles du stagiaire. En effet, pour progresser, le stagiaire a besoin d'un praticien-formateur compétent. Ce dernier devient de ce fait un acteur principal de la formation des enseignants. Pour cela, nous avons opté pour un mémoire de recherche, le thème s'y prêtant bien.

Ainsi, notre problématique se poursuivra par la définition des compétences professionnelles. Le cadre conceptuel, quant à lui, concernera les interventions du praticien-formateur. Nous comprenons que le deuxième concept cité peut avoir une influence sur le premier. A travers ce travail, nous allons donc analyser le lien qui existe entre ces deux variables.

2. Problématique : Les compétences professionnelles de l'enseignant

La notion de compétence est d'actualité. Paquay, Altet, Charlier et Perrenoud (2001) montrent que les métiers de l'humain, tels que infirmières ou journalistes ont été touchés par une évolution ces dernières années, en voyant naître la notion de compétence au sein de leur formation. Pour Charlier (2001), la formation initiale des enseignants a également considérablement évolué. Elle est désormais orientée vers le développement des compétences professionnelles des étudiants (Arpin et Capra, 2008). Selon Le Boterf (1994), la compétence est omniprésente dans le monde du travail. Il montre bien l'importance que la société accorde à la compétence en disant que l'incompétent peut être amené à la marginalisation tandis que le professionnel compétent possède un formidable atout. Pour lui, de même qu'on évalue les entreprises par rapport à leurs performances, on juge les individus selon leurs compétences.

Avant de passer en revue les différentes conceptions des compétences professionnelles à travers cette problématique, il faut savoir, d'après Perrenoud (2006), qu'aucun référentiel de compétences n'est exhaustif, exact et définitif. En effet, l'enseignement est une profession en constant changement, dont les compétences mériteraient de se transformer continuellement. Ainsi, les référentiels de compétences peuvent vite évoluer. C'est la raison pour laquelle les conceptions présentées dans ce travail ne sont pas immuables. Selon Paquay (2001), les référentiels de compétences sont tout simplement des outils de travail qui permettent aux différents acteurs d'une formation de faire des choix significatifs en fonction de certaines conceptions de l'enseignement à un certain moment de l'histoire. Pour Perrenoud (2006), le référentiel de compétences est surtout un moyen d'orienter les programmes et d'évaluer les étudiants. Il est donc surtout considéré comme un outil pour échanger sur des pratiques.

2.1 Le métier d'enseignant

Mante (1998) souligne deux caractéristiques du métier d'enseignant qui démontrent bien la complexité des compétences professionnelles dans l'enseignement. Tout d'abord, tout comme Abraham (1984), il affirme que l'enseignement est un métier de l'humain qui engage toute la personne. En effet, c'est l'un des métiers où l'on se remet totalement en question car il implique une grande responsabilité envers toute une classe. La deuxième caractéristique est le fait que le métier d'enseignant est un métier complexe, ce qui explique la diversité des tâches que doit effectuer l'enseignant et le fait que ces dernières soient exécutées simultanément. Un autre point qui contribue à la complexité du métier est le fait que l'enseignant doit toujours agir dans le présent puisqu'il n'a pas le temps de prendre du recul pour réfléchir à la façon dont il doit agir. De plus, l'enseignant est dans une constante incertitude puisqu'il ne peut prédire la réaction des élèves. Pour Perrenoud (1999), dans l'imprévu, l'enseignant doit pouvoir raisonner pour mettre un savoir au service de l'action. La compétence permet de mettre en relation ces deux composantes et d'établir des connexions. Enfin, ce métier est un métier qui évolue constamment, autant au niveau des élèves que de celui des pratiques pédagogiques.

Pour Altet (2001), ce qui fait la spécificité de l'enseignement est l'articulation du processus enseignement-apprentissage. En effet, enseigner signifie apprendre. Cependant, sans cette finalité qui est celle de l'apprentissage, l'enseignement n'aurait pas lieu d'être. Une autre spécificité de l'enseignement, toujours d'après Altet (2001), est qu'il constitue un travail interactif, puisque la dimension relationnelle prend autant d'importance que le savoir. En effet, l'enseignant ne peut se contenter de transmettre un savoir mais doit avant tout traiter les informations et prendre des décisions en fonction des événements de la classe. Cet auteur a même ajouté la dimension de la communication au triangle didactique.

2.2 De l'enseignant novice à l'enseignant expert

Afin de déceler les compétences professionnelles qu'est censé acquérir un enseignant, nous pouvons analyser l'évolution qui existe entre l'enseignant novice et l'enseignant expert. Pour ce faire, nous allons tout d'abord expliquer les différents stades par lesquels peut passer un enseignant. Huberman (1989) s'est intéressé à la carrière des enseignants. Selon lui, nous pouvons partager une carrière d'un enseignant en plusieurs séquences. Cependant, tout individu ne passe pas nécessairement par ces différentes phases et ne les vit pas dans le même ordre. C'est la raison pour laquelle cet auteur pense que « le développement d'une carrière est un processus, non pas une série d'événements » (p.12). Selon Huberman (1989), les enseignants passent par sept phases :

- *L'entrée dans la carrière* (2-3 premières années) : survie (complexité) et découverte (expérimentation), rigidité.
- *La phase de stabilisation* (4-6) : engagement définitif, prise de responsabilités, confort, préoccupation portée sur les objectifs pédagogiques et non sur soi-même, plus à l'aise dans les situations plus complexes ou inattendues, flexibilité, décontraction.
- *La phase de diversification* (7-25) : expériences personnelles (varier le matériel, les méthodes, etc.), grande motivation, travail dans les équipes pédagogiques, ambition personnelle, peur de la routine (défis personnels).
- *La remise en question* (7-25) : routine, mi-carrière, retour sur sa vie.
- *Sérénité et distance affective* (25-35) : grande détente en classe (anticipation), moins sensible, moins d'ambition et d'investissement, plus de confiance.
- *Conservatisme et plaintes* (25-35) : crainte des changements et des jeunes collègues, résistance aux innovations, nostalgie du passé.
- *Le désengagement* (35-40) : repli et intériorisation, intérêt pour soi et sa vie sociale, déceptions des résultats de leur travail.

Nous allons à présent regarder plus concrètement en quoi consiste cette évolution. Selon Tochon (1993), ce qui différencie principalement l'enseignant novice de l'enseignant expert, c'est la facilité à interpréter les événements de la classe ainsi que la rapidité qu'ont les souvenirs utiles à revenir en tête. De plus, selon Faingold (2001), l'enseignant expert adapte ses actions à chaque situation et gère en même temps la classe et chaque élève séparément. L'enseignant novice, lui, a besoin de moments de réflexion et de distanciation pour trouver d'autres sources qu'il pourra utiliser pour sa pratique et n'a pas les capacités d'improviser. Selon Altet (2001), l'enseignant expert est une personne qui est capable de mettre à contribution ses compétences dans toute situation. Il peut s'adapter à des événements nouveaux en réfléchissant dans le moment de l'action (Saujat, 2004). Il a une pensée rationnelle et utilise ses pratiques réussies pour s'adapter au présent.

Même dans une planification extrêmement élaborée, des événements imprévus vont survenir. Ces derniers vont être pris en main par des schèmes puisqu'ils échappent à l'anticipation. C'est face à ces incidents que nous reconnaissons l'enseignant expert. En effet, grâce à ses années d'expérience, il sait comment agir en toutes situations (Perrenoud, 2001). Le Boterf (2000) considère l'enseignant expert comme une personne qui sait choisir et prendre des décisions dans l'urgence et l'instable. Il est capable de faire face à toutes situations, qu'elles soient normales ou exceptionnelles. Le stagiaire, lui, dispose de peu d'automatismes car ses différentes ressources ne sont pas encore bien organisées et connectées contrairement à un enseignant chevronné qui pourra les mobiliser facilement (Gervais, Correa Molina et Lepage, 2008). Perrenoud (2001) précise qu'un enseignant construit tout au long de sa carrière des gestes qui deviennent des

routines. Le stagiaire en a encore peu. Plus il enseignera et plus les routines s'installeront de manière inconsciente.

Saujat (2004) explique que les enseignants novices ne se concentrent pas tout de suite sur l'apprentissage des élèves. En effet, avant de pouvoir le faire, il faut tout d'abord que la classe tourne pour que les élèves soient aptes à travailler. Ainsi, les enseignants débutants mettent beaucoup d'énergie dans des moments tels que les entrées et les sorties des élèves, les déplacements, les prises de parole, etc. Cependant, il faut savoir que le fait de mettre en place un cadre donne une protection non seulement aux élèves mais également au stagiaire lui-même.

En comprenant les gestes qu'adoptent les enseignants débutants pour tenter de maîtriser leur classe, nous pouvons également comprendre les compétences mobilisées par les enseignants chevronnés. En effet, la préoccupation de la gestion de classe qui est pour les enseignants novices un point central peut devenir pour les enseignants chevronnés une routine car ces derniers se concentrent directement sur l'apprentissage des élèves. Ainsi, progressivement, la gestion de classe n'est plus une action en soi mais une condition qui pourra aboutir à d'autres buts (Saujat, 2004). Furlong et Maynard (1995), cités par Boudreau (2001) vont dans le même sens en identifiant quatre phases par lequel passe un stagiaire durant son stage. En effet, l'une d'entre elles consiste à passer de la préoccupation d'enseignement à la préoccupation d'apprentissage des élèves.

2.3 Les compétences professionnelles

La compétence, dans son sens général et donc hors du contexte strictement scolaire, se construit à partir d'un champ d'activités, tel qu'un métier ou une fonction par exemple. Chaque compétence est unique puisque les compétences d'un tel métier ne seront pas similaires à celles d'un tel autre métier. Même si la compétence peut être à la base d'un processus interne, elle se fait sentir lors des actes externes. Elle peut donc être observée. Bien souvent, la compétence vue chez les autres nous paraît simple car tout fonctionne sans problème et sans mystère. Ce n'est que lorsque l'on teste ce dont il s'agit que nous nous rendons compte de sa complexité, ce qui implique une reconnaissance sociale à l'égard de la personne compétente (Rey, 1998).

Py et Leduc-Claire (2008) insistent sur le fait que les compétences professionnelles s'acquièrent à travers une alternance et une articulation de la théorie et de la pratique. Le terrain permettrait de faire ressortir des situations à analyser, qui pourraient être mises en lien avec des notions théoriques. Ainsi, la construction des compétences professionnelles commence sur le terrain avant d'y retourner après avoir analysé la situation concernée (Euzet, 1998). Cet auteur précise que la pratique n'est pas seulement le terrain où l'on se contente d'expérimenter ce qui a été appris en formation théorique. Elle est également le lieu d'où proviennent les problèmes à résoudre. De même, pour Martineau et Gauthier (2000), les compétences professionnelles découlent du savoir d'expérience. Pour eux, le savoir d'expérience est un savoir en lien avec les tâches de travail. On le mobilise sur le terrain et on l'acquiert dans l'action. Il est mobilisé durant les interactions avec les élèves ou d'autres acteurs de l'éducation. Le Boterf (1994) parle même de compétence-en-acte puisqu'il considère que les compétences se développent toujours dans la pratique.

Selon Perrenoud (1999), les compétences sont composées de savoirs, mais pas seulement. Les compétences sont des capacités d'action. En effet, selon lui, les compétences sont bien plus que des savoirs. Ce qui fait la différence, c'est le fait d'être capable de les mobiliser et de les actualiser. Sans cette capacité, les savoirs resteraient de simples connaissances. Rey (1998) montre bien la différence qui subsiste entre la compétence et le savoir. En effet, la compétence fait référence à une organisation de

comportements, tandis que le savoir fait référence à une organisation de pensées. La distinction est donc de l'ordre de l'observable et du non observable. Martineau et Gauthier (2000) ont également le souci de faire la distinction avec le savoir-faire, aptitude à agir, et le savoir pur, aptitude à comprendre, puisque la compétence est une aptitude à juger.

Altet (2001) réfléchit également à cette question. D'après elle, les compétences professionnelles sont « un ensemble des savoirs, savoir-faire, savoir-être mais aussi les faire et être nécessaires à l'exercice de la profession enseignante » (p. 33). Toujours selon Altet (1994), citée par Euzet (1998), la compétence professionnelle se définit plus précisément comme la capacité à mobiliser ces différentes ressources citées précédemment. Ainsi, on peut considérer que la compétence professionnelle est un degré élevé d'adaptation à une situation donnée dans le présent (Euzet, 1998).

La compétence est synonyme d'assurance (Le Boterf, 1994). Une personne compétente aura confiance en elle et les personnes extérieures pourront également avoir confiance en la personne compétente. Dans le même sens, Martineau et Gauthier (2000) affirment que le développement des compétences construit l'identité professionnelle. En effet, cette dernière est fondée sur le développement de compétences professionnelles qui permet une maîtrise de l'acte professionnel ainsi que sur la reconnaissance d'autrui sur cette maîtrise.

2.4 Les ressources

C'est grâce aux différentes ressources que se développent les compétences professionnelles. Perrenoud (2006) désigne la compétence comme « une capacité de mobiliser diverses ressources cognitives pour faire face à un type de situations » (p.17). Selon lui, les compétences ne sont ni des savoirs, ni des savoir-faire ou des attitudes mais elles organisent et mobilisent ces différentes ressources de manière différente pour chaque situation. En effet, ces ressources doivent être organisées car dans l'enseignement, il faut prendre des décisions rapidement (Gervais, Correa Molina et Lepage, 2008).

Selon Perrenoud (2006), ce sont les schèmes qui permettent d'organiser ces ressources et de les transformer en compétences. Perrenoud (1994), cité par Charlier (2001), considère que les schèmes utilisent les savoirs et les transforment en compétences. C'est grâce aux schèmes que les savoirs s'activent et permettent aux compétences de s'actualiser. Sans ces derniers, les compétences ne seraient pas des compétences mais resteraient des connaissances. Selon ce même auteur, ces schèmes peuvent avoir des fonctions différentes. D'une part, ils permettent de comprendre les situations (schèmes de perception). Puis, ils orientent l'action (schèmes de décision et d'évaluation). Ils nous permettent de comprendre la situation et d'adapter nos actions au contexte en interagissant avec les savoirs.

Pour Le Boterf (2000), les ressources peuvent être personnelles (savoirs, savoir-faire, aptitudes, qualités, expériences, etc.) ou d'environnement (installations matérielles, réseaux relationnels, etc.). Ce qui nous intéresse ici sont les ressources personnelles. Selon Le Boterf (2000), ces dernières sont séparées en quatre catégories, elles-mêmes divisées en sous-catégories :

- Les savoirs
 - Les savoirs théoriques : savoirs qui servent à comprendre un phénomène, une situation. Ils peuvent être des concepts, des connaissances disciplinaires, organisationnelles ou encore relationnelles.

- Les savoirs d'environnement : savoirs liés au contexte comme les règles, l'organisation, les caractéristiques des objets, etc.
- Les savoirs procéduraux : savoirs qui permettent d'agir selon des méthodes visant la réalisation d'un but.
- Les savoir-faire ou capacités opérationnelles
 - Les savoir-faire formalisés : démarches, instruments, méthodes maîtrisées par le professionnel.
 - Les savoir-faire empiriques : savoir-faire tirés des expériences vécues.
 - Les savoir-faire cognitifs : opérations intellectuelles permettant la prise de décisions, l'analyse, l'invention ou encore la création.
- Les aptitudes ou qualités personnelles : curiosité, force, conviction, honnêteté, etc.
- Les ressources émotionnelles : signaux d'alarme ou d'encouragement qui permettent d'orienter son action.

Les savoirs font donc partie du développement des compétences professionnelles (Altet, 2001). Nous allons nous arrêter sur la définition des savoirs pratiques et théoriques, puisque cette articulation est le point de départ des formations à l'enseignement. Bonnichon et Martina (2008) montrent dans leur ouvrage que ces savoirs sont indispensables et associés aux différentes compétences.

Les savoirs théoriques se divisent en savoirs à enseigner et en savoirs pour enseigner. Les savoirs à enseigner sont les savoirs des différentes disciplines à transmettre aux élèves. Les savoirs pour enseigner, quant à eux, concernent les savoirs pédagogiques qui nous aident pour la gestion interactive de la classe. Ces deux différents savoirs ne peuvent être dissociés puisqu'ils travaillent ensemble. Les savoirs pratiques, quant à eux, sont issus de l'expérience sur le terrain et se divisent également en deux groupes. Les savoirs sur la pratique sont les savoirs sur la procédure à adopter. Puis, les savoirs de la pratique sont les savoirs provenant d'une pratique réussie (Bonnichon et Martina, 2008).

2.5 Les compétences attendues

Feiman-Nemser et Buchmann (1987), citées par Boudreau (2001) pensent que la finalité de l'enseignement est de transmettre le savoir et de s'assurer qu'il soit acquis. Pour ce faire, l'enseignant devrait ainsi posséder des habiletés, telles qu'une capacité à interagir et à s'engager à la réussite des apprentissages des élèves. Selon elles, un enseignant devrait donc se mettre à la place des élèves et réfléchir à leur façon de penser pour pouvoir les aider au mieux dans leurs apprentissages. Bélair (1998), citée par Boudreau (2001), va dans le même sens en disant que le point de départ de tout enseignant devrait être l'apprentissage des élèves.

Selon Clerc (1998), le travail d'un enseignant se divise en trois domaines.

- *La conduite pédagogique* : elle suscite des compétences spécifiques telles que l'anticipation, l'organisation, la flexibilité en ce qui concerne la préparation ; la communication, la prise de décision et la gestion de situations en urgence pour la conduite effective de la classe ; la réflexivité pour la capitalisation.
- *Les fonctions assurées dans l'établissement* : communiquer, coopérer, négocier avec les élèves, les autres professeurs, les parents, les partenaires.
- *Les autres institutions* : justice, police, collectivités locales ; découvrir le monde non scolaire ; écoute de partenaires.

Pour lui, les compétences professionnelles s'organisent en deux axes distincts (Clerc, 1998).

- *L'axe de l'expertise* : cela concerne tout ce qui est de l'ordre de la conception, de l'organisation et de la conduite des situations d'apprentissage. Certains processus sont conscients alors que d'autres sont inconscients et automatiques.
- *L'axe des compétences sociales et relationnelles* : le fait d'être capable de coopérer, autant dans la classe que dans l'établissement ou même hors de l'établissement. Ces compétences sont divisées en quatre branches qui sont les suivantes : être capable de déterminer sa propre position à l'égard des enjeux sociaux de l'école ; développer des attitudes d'écoute, de facilitation et d'organisation nécessaires à la fois dans la relation pédagogique et dans le travail avec les autres adultes de l'établissement ; utiliser des savoir-faire sociaux, négocier, travailler en équipe ; assumer ses actes professionnels.

Bélair (2001), elle aussi, a divisé les compétences en cinq champs bien distincts :

- *Vie de classe* : organisation, horaire, espace, choix des activités, etc.
- *Rapport aux élèves* : communication, observation des difficultés, remédiations, styles d'apprentissage, différenciation, encouragement, individualisation, etc.
- *Disciplines enseignées* : appropriation des savoirs, planification des contenus, connaissance des programmes, etc.
- *Société* : bulletins, rencontres avec les parents, discussions avec les collègues, innovation, etc.
- *Personne* : savoir-être, savoir-devenir, pratique réflexive, prise de décision, recherche de sens, etc.

D'autres auteurs listent tout simplement les compétences qu'ils considèrent comme importantes. Pour Huber (2007), les compétences d'un enseignant sont les suivantes : diagnostiquer, prendre en compte les représentations, avoir des attentes positives, utiliser plusieurs outils pédagogiques, associer des élèves à la gestion du cours, évaluer, définir des objectifs à partir des savoirs savants, connaître référentiels et programmes, aménager sa salle, pratiquer la métacognition ou l'analyse réflexive, favoriser l'autonomie, gérer le temps, utiliser des auxiliaires pédagogiques, susciter des conflits cognitifs, créer des situations-problèmes, susciter des conflits sociocognitifs, s'engager, savoir terminer son cours, repérer des objectifs-obstacles, laisser son cours inachevé, mettre ses élèves en projet, aller du compliqué au simple, aller du simple au compliqué, utiliser le travail de groupe, et d'autres encore.

Pour définir les compétences professionnelles, Perrenoud (2006), s'est inspiré du référentiel de compétences adopté à Genève en 1996, auquel il a vivement contribué. Pour établir cette liste, il s'est appuyé sur les compétences qui changent, les compétences qui ont émergé ces dernières années et non des compétences basiques telles que la planification ou l'évaluation. Les dix familles de compétences selon Perrenoud (2006) sont les suivantes. Chaque famille regroupe plusieurs compétences qui ne sont pas présentées ici:

- Organiser et animer des situations d'apprentissage
- Gérer la progression des apprentissages
- Concevoir et faire évoluer des dispositifs de différenciation
- Impliquer les élèves dans leurs apprentissages et leur travail
- Travailler en équipe
- Participer à la gestion de l'école
- Informer et impliquer les parents
- Se servir des technologies nouvelles
- Affronter les devoirs et les dilemmes éthiques de la profession

- Gérer sa propre formation continue

Nous avons également choisi de présenter ici le référentiel de compétences en vigueur pour le Valais puisque c'est dans ce canton que notre étude aura lieu. Ce référentiel est divisé en quinze compétences qui sont regroupées en quatre champs de compétences. Chaque compétence comporte un certain nombre d'indicateurs qui permettent de mieux se situer. Ici, nous nous contenterons de citer les différents champs (HEP-VS, 2010).

- Enseigner et former
- Réfléchir sur sa pratique
- Eduquer et former
- Travailler en équipes

Obin (1998), propose un modèle pour classer les compétences professionnelles en quatre types. Les deux premiers, les pôles conceptuel (connaissances théoriques) et fonctionnel (savoir-faire pratiques) sont sur le même axe, la culture d'acquisition. Un second axe, la culture d'imprégnation, possède également deux pôles, le pôle identitaire (intégration et identité professionnelle) et le pôle personnel (caractère et personnalité de chacun). Souvent, ces compétences sont involontaires et sont présentes grâce à nos propres expériences personnelles.

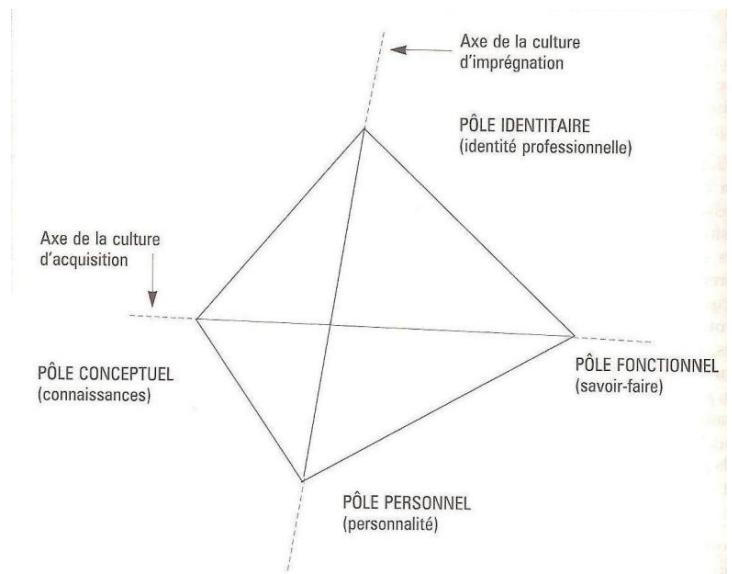


Figure 1 : Modèle d'organisation des savoirs et des compétences (Bouvier et Obin, 1998, p. 214)

Un autre classement est présenté par Paquay et Wagner (2001). Selon eux, les compétences de l'enseignement peuvent se classer selon les six paradigmes de l'enseignement qui donnent un aperçu des différentes facettes de la profession. Chacune de ces conceptions peut répondre à une question spécifique (Paquay et Wagner, 2001):

- **Le maître instruit** qui maîtrise des savoirs. (*Que doit connaître un enseignant ?*)
- **Le technicien** qui a acquis des savoir-faire techniques. (*Que doit pouvoir faire un enseignant ?*)
- **Le praticien-artisan** qui a acquis sur le terrain des schémas d'action contextualisés. (*Comment fonctionne un praticien en activité ?*)
- **Le praticien-réflexif** qui s'est construit un savoir d'expérience théorisé. (*Comment fonctionne un professionnel de l'enseignement ?*)
- **L'acteur social** qui est engagé dans des projets collectifs et est conscient des enjeux sociaux du quotidien. (*Quel devrait être le rôle social des enseignants ?*)
- **La personne** qui est en relation et en développement de soi. (*Comment être enseignant et vivre son métier ?*)

Voici les différentes compétences qui découlent de ces conceptions de l'enseignement :

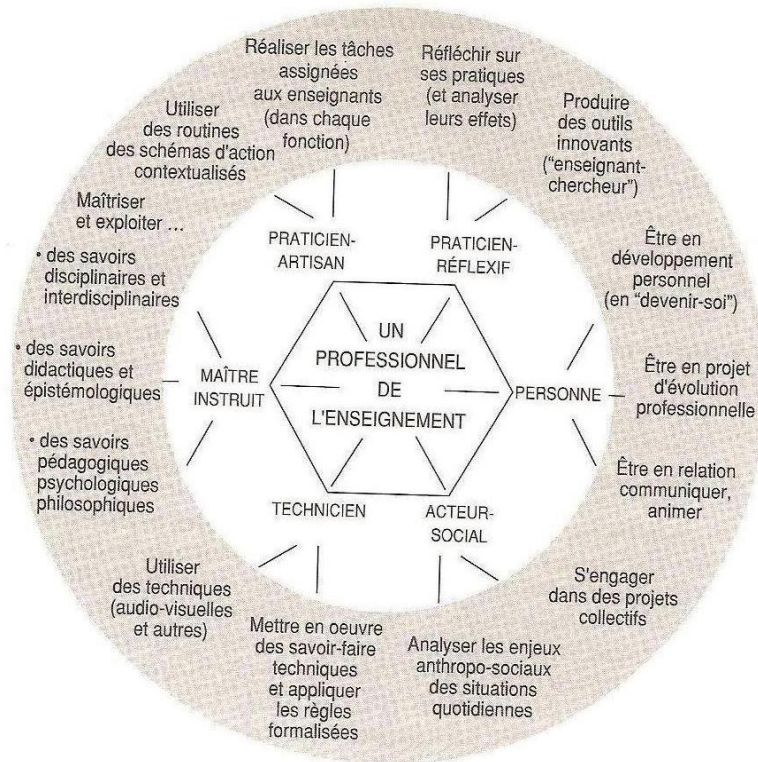


Figure 2 : Un cadre pour définir un référentiel de compétences professionnelles (Paquay, 1994, p.156)

2.6 Synthèse

Nous avons vu dans cette problématique différentes visions des compétences professionnelles dans l'enseignement. Nous avons pu constater une grande variété de conceptions. Cela est dû au fait que chaque auteur s'interroge à partir de traditions, de valeurs, de champs disciplinaires et d'expériences personnelles (Paquay et al., 2001). Ces auteurs tirent la conclusion qu'au jour d'aujourd'hui, il n'est pas possible de savoir exactement quelles compétences doivent être mobilisées par l'enseignant, comment ces dernières se construisent et quelles méthodes de formation pourraient contribuer à leur développement. Cependant, ils ajoutent que même si les réponses à ces questions restent ouvertes, il est possible de les travailler et de les analyser.

Après le schéma récapitulatif ci-dessous, nous allons nous intéresser au rôle du praticien-formateur dans le développement des compétences professionnelles de l'étudiant à travers notre cadre conceptuel. Nous allons présenter les différentes fonctions du praticien-formateur, les types d'accompagnement privilégiés, les diverses interventions utilisées ainsi que les compétences qui contribueraient à ce développement.

Tableau 1 : Les compétences professionnelles de l'enseignant

Concepts	Dimensions	Indicateurs
Le métier d'enseignant	<i>Métier de l'humain</i>	Fort engagement de la personne ; remise en questions, responsabilité
	<i>Métier complexe</i>	Diversité des tâches ; simultanéité des tâches ; actions et décisions dans le présent ; incertitude (imprévu) ; constante évolution
	<i>Articulation enseignement / apprentissage</i>	Sans l'apprentissage, l'enseignant n'aurait pas lieu d'être
	<i>Travail interactif</i>	Importance de la dimension relationnelle ; triangle didactique : enseignant, élèves, savoir, communication
De l'enseignant novice à l'enseignant expert	<i>L'évolution</i>	Facilité à interpréter les événements de la classe ; rapidité des souvenirs ; adaptation ; improvisation ; pensée rationnelle ; capacité de mobilisation des ressources ; utilisation de routines ; prise de décision dans l'urgence ; la gestion de classe n'est plus une action en soi ; focalisation sur l'apprentissage des élèves
	<i>Les stades</i>	L'entrée dans la carrière ; la phase de stabilisation ; la phase de diversification ; la remise en question ; sérénité et distance affective ; conservatisme et plaintes ; le désengagement
Les compétences professionnelles	<i>Sens général</i>	Unique, spécifique à chaque métier ; paraît simple chez les autres ; reconnaissance sociale ; observable
	<i>Définition</i>	Capacité d'actions ; mobilisation et actualisation de diverses ressources ; organisation de comportements ; aptitude à juger ; adaptation à une situation donnée
	<i>Alternance théorie / pratique</i>	Identification de situations à analyser ; mise en lien avec des notions théoriques
	<i>Le terrain</i>	Sources de problèmes à résoudre ; lieu d'où se développent les compétences
	<i>Identité professionnelle</i>	Assurance ; confiance en soi ; confiance des autres ; maîtrise de l'acte ; reconnaissance d'autrui
Les ressources	<i>Schémas</i>	Organisation des ressources ; transformation des savoirs en compétences ; actualisation des compétences ; fonctions de perception ou de décision et évaluation ; compréhension et adaptation
	<i>Savoirs</i>	Théoriques, pratiques, procéduraux, etc.
	<i>Savoir-faire</i>	Formalisés, empiriques, etc.
	<i>Aptitudes</i>	Curiosité, honnêteté, etc.
	<i>Ressources émotionnelles</i>	Signaux d'alarme
Les compétences attendues	<i>Domaines</i>	Conduite pédagogique ; fonctions dans l'établissement ; relation avec les autres institutions
	<i>Axes</i>	Expertise ; compétences sociales et relationnelles
	<i>Champs</i>	Vie de classe ; rapport aux élèves ; disciplines enseignées ; société ; personne
	<i>Modèle d'organisation</i>	Identité professionnelle ; personnalité ; connaissances ; savoir-faire
	<i>Paradigmes de l'enseignement</i>	Maître instruit ; technicien ; praticien-artisan ; praticien-réflexif ; acteur social ; personne

3. Cadre conceptuel : L'accompagnement par le praticien-formateur

Pour introduire le rôle du praticien-formateur, nous avons choisi une métaphore de Bouvier et Obin (1998). Ces derniers comparent le terrain (la formation pratique) à son sens premier qui est celui d'une surface de terre. Ainsi, le stagiaire fait ses expériences sur ce terrain, le découvre, puis commence à le maîtriser. Dans ce contexte, le praticien-formateur peut donc endosser différents rôles (conducteur, accompagnateur, guide, etc.) et devra débroussailler, marquer des repères, poser des jalons ainsi que tracer des chemins ou des parcours.

Bouvier et Obin (1998) affirment le fait que la formation pratique, en particulier la classe et l'établissement scolaire, est un lieu de construction de compétences professionnelles. En effet, selon Euzet (1998), cette formation pratique permet aux stagiaires d'adapter des modèles pédagogiques vus en cours aux situations d'enseignement en stage. Cela permet donc d'établir un lien entre la théorie et la pratique. Comme Martineau et Gauthier (2000) le disent clairement, les savoirs théoriques ne servent à rien si les étudiants n'ont pas l'occasion de les tester sur le terrain. Nous nous posons alors la question de la place du praticien-formateur durant les stages. Cependant, il nous semble tout d'abord important de préciser à ce stade ce qu'est un praticien-formateur. Selon Perrenoud (1998), « les formateurs de terrain sont avant tout des enseignants, des professeurs d'école, de collège ou de lycée qui acceptent de contribuer à la formation initiale des nouveaux enseignants soit en les accueillant dans leurs classes, soit en jouant le rôle de conseillers pédagogiques durant un stage en responsabilité » (p. 221).

Le nom de praticien-formateur est spécifique à certaines formations. Cet acteur de la formation des enseignants peut être nommé de différentes manières selon les pays. Cependant, peu importe le mot utilisé, il est, pour le stagiaire, un formateur de terrain qui aura pour rôle de l'aider à construire son identité professionnelle, à faire ses expériences et à analyser ses propres pratiques (Py et Leduc-Claire, 2008). En tant que praticien-formateur, il est essentiel de s'attarder sur le développement des compétences du futur enseignant (Arpin et Capra, 2008). L'étudiant pourra ainsi s'affirmer de plus en plus en tant qu'enseignant. Il utilisera diverses ressources qui l'aideront à évoluer dans sa pratique. Dans une telle situation, il est important que le stagiaire reçoive de la part de son praticien-formateur un accompagnement qui lui est approprié et qui le respecte.

Forest et Lamarre (2009) expliquent que le praticien-formateur peut jouer plusieurs rôles différents, tels que guide, aide, modèle, mentor ou bien d'autres encore. Ils ajoutent que ces derniers varient en fonction du stagiaire et du stage. Selon Perrenoud (1998), les attentes envers les praticiens-formateurs sont multiples car chacun a sa propre représentation du métier d'enseignant et du processus de construction des compétences.

La Haute école pédagogique du Valais a instauré une formation destinée aux praticiens-formateurs, autrefois appelés maîtres de stage, dans le but de proposer aux étudiants une articulation entre la formation théorique et la formation pratique. Ce changement d'appellation montre bien la nouvelle visée de la HEP-VS. En effet, les étudiants ne seront plus accompagnés par des maîtres modèles qui transmettent des savoirs mais par des praticiens qui poussent leurs stagiaires à l'autoformation. Pour ce faire, l'institution a mis en place une formation pour encadrer ces praticiens-formateurs dans leur nouvelle fonction. La fonction de praticien-formateur à la HEP-VS implique une prise d'autonomie et de responsabilité envers les autorités scolaires et les acteurs impliqués tels que les élèves et les parents. Leur rôle est « l'accompagnement du novice dans ses premiers pas sur le terrain, la formation professionnelle globale, la construction progressive des compétences attendues et la coévaluation du novice en formation, dans un esprit de partenariat avec l'institution de formation responsable générale du pilotage de la formation » (p.82) (Périsset Bagnoud et Truffer Moreau, 2007).

Cette formation a pour objectif de « développer chez les enseignants engagés dans la formation sur le terrain des étudiant-e-s de la HEP-VS les compétences professionnelles nécessaires pour assumer les responsabilités et les tâches liées à la fonction de PF » (p.2). Les trois domaines liés à ces compétences sont les suivants (HEP-VS, 2010) :

- *Intégration professionnelle* : prise en compte des normes et de l'éthique dans l'exercice de ses fonctions, élaboration et transmission d'une réflexion sur le sens des actes professionnels, développement du savoir-être professionnel.
- *Encadrement, formation et apprentissage* : création d'un cadre propice aux apprentissages, mise en place d'une relation pédagogique constructive avec le stagiaire, formation en cohérence avec les objectifs définis par la HEP et les objectifs personnels du stagiaire, observation de manière systématique de l'enseignement du stagiaire, évaluation de l'enseignement du stagiaire en s'appuyant sur les critères définis par la HEP, soutien, accompagnement de la démarche d'apprentissage du stagiaire.
- *Pratique réflexive* : analyse de ses pratiques enseignantes afin d'en dégager des savoirs professionnels et identification des modèles théoriques dont ils découlent dans le but de les discuter et de les transmettre, analyse de ses pratiques PF pour en dégager des savoirs professionnels et identification des modèles théoriques dont ils découlent, renforcement et régulation de ses pratiques PF en s'appuyant sur l'analyse individuelle ou collective de celles-ci.

Nous avons vu la situation de la Haute école pédagogique du Valais. A présent, nous allons analyser ce que nous dit la littérature sur les apports du praticien-formateur dans le développement des compétences professionnelles des étudiants.

3.1 Le rôle du praticien-formateur

Le rôle primordial du praticien-formateur est d'assurer l'avancement du programme et l'apprentissage des élèves (Forest et Lamarre, 2009). Selon eux, en accueillant les stagiaires, ils endossent une double responsabilité puisqu'ils doivent se concentrer à la fois sur le développement des compétences de leurs stagiaires et sur la qualité de l'enseignement et des apprentissages de leurs élèves. Ces deux responsabilités vont de pair puisque le praticien-formateur va intervenir auprès des stagiaires pour les aider à assurer la qualité de l'enseignement et l'apprentissage de la classe. Nous allons nous intéresser ici à l'apprentissage des stagiaires.

Selon Portelance (2010), afin de contribuer au développement des compétences chez l'étudiant, le praticien-formateur aurait pour rôle non pas de se montrer comme un modèle qu'il faudrait reproduire mais d'encourager les choix personnels du stagiaire. Il est donc important de favoriser une construction identitaire en encourageant la prise de décision. Mante (1998) nous dit que le but d'une formation d'enseignant est de faire évoluer la pratique des étudiants. Les praticiens-formateurs ont donc la tâche d'y contribuer. Cependant, cela n'est pas toujours facile car les stagiaires ainsi que les praticiens-formateurs eux-mêmes ont déjà des représentations bien ancrées en eux. Il faut donc encourager les stagiaires à devenir plus conscients de leurs choix et à agrandir la palette de possibilités qui sont à leur disposition. Ainsi, ils seront totalement en accord avec eux-mêmes (Clerc, 1998). Après cette expérience, le stagiaire ne devra en aucun cas ressembler à son formateur mais devra être encore davantage lui-même.

Les erreurs que peut faire un stagiaire devraient être des occasions de s'améliorer. En effet, Altet, Paquay et Perrenoud (2002) disent que le praticien-formateur devrait pouvoir accepter que son stagiaire ne soit pas un être parfait et transformer les erreurs de ce dernier en occasions pour mieux rebondir. Dans ce cas-là, il devra l'aider à trouver des

solutions par rapport aux difficultés qu'il rencontre. Ainsi, il l'aidera à cibler ses difficultés, à chercher les causes de ces dernières et à se fixer des points sur lesquels il faudrait particulièrement travailler. De cette manière, le PF sera un acteur actif de la formation de son stagiaire (Py et Leduc-Claire, 2008).

Robillard et Saint-Louis (1998) soulignent l'importance d'établir une relation formatrice entre le praticien-formateur et le stagiaire. Pour ce faire, le praticien-formateur doit se montrer tel qu'il est. Il devra faire part de ses manières de penser, d'agir, de ses réflexions, de ses angoisses, de ses joies, de son besoin de s'adapter. Pour qu'un tel échange puisse avoir lieu, des qualités sont nécessaires telles que l'ouverture, la confiance en soi, en l'autre et envers le processus de formation. Il est évident que le praticien-formateur a un statut de pouvoir par rapport à son stagiaire puisqu'il est censé lui donner un « message ». Cependant, Malderez et Bodoczky (2009) considèrent ce message comme une source de connaissance et non comme une manière de renforcer le pouvoir. L'échange entre le praticien-formateur et son stagiaire doit pouvoir se faire dans un climat qui permet de s'exprimer sans crainte de se faire juger ou d'être ridiculisé (Euzet, 1998). Ce dernier pense en effet que les deux acteurs devraient avoir des statuts égaux.

La qualité de la relation sera aussi déterminée par le choix des activités en fonction du stagiaire et de sa personnalité. C'est la raison pour laquelle il est important de connaître son stagiaire (Malderez et Bodoczky, 2009). Le praticien-formateur doit être conscient que chacun de ses stagiaires est différent et a des capacités interpersonnelles qui diffèrent. Il doit donc pouvoir adapter le type de relation qu'il entretient aux caractéristiques du stagiaire (Malderez et Bodoczky, 2009). Les sujets de discussions lors des entretiens devraient être basés sur les difficultés rencontrées par le stagiaire. En effet, selon Euzet (1998), l'acquisition de savoirs qui ne serait pas dans le contexte de la réalité du terrain de l'étudiant n'aurait aucun sens. Le praticien-formateur doit s'engager à agir de manière différenciée avec ses différents stagiaires, selon leur vécu et leurs expériences. Les compétences acquises à ce moment de la formation doivent également être prises en compte.

Les attitudes que doit adopter le praticien-formateur envers son stagiaire, selon Perrenoud (1998), résument bien le rôle du praticien-formateur que nous avons tenté de définir précédemment. Elles sont les suivantes : favoriser l'explicitation des attentes et du contrat didactique ; verbaliser ses propres modes de pensée et de décision ; ne pas jouer la comédie de la maîtrise, renoncer à incarner une norme, un surmoi, un modèle ; exprimer ses doutes, ses peurs, ses ambivalences, ses lassitudes, se mettre en jeu comme personne, ne pas se cacher derrière le rôle ; accepter les différences comme irréductibles ; prendre les erreurs comme des occasions de progresser.

Malderez et Bodoczky (2009) ont schématisé l'enseignement et ont utilisé l'image d'un iceberg, composé d'une partie à l'air libre et d'une partie immergée par l'eau. La partie à l'air libre est la connaissance de la matière ainsi que le comportement professionnel. C'est tout ce qui est visible à l'observation et qui est influencé par la culture et l'atmosphère de la classe. Ensuite, juste sous le niveau de l'eau se trouve tout ce qui fait partie de la préparation du cours (les décisions et la planification). Puis, il y a les concepts, que ce soit au niveau des élèves ou des connaissances. Les décisions se fondent en effet sur ces différents concepts. Ces derniers sont influencés par les croyances, les valeurs ou encore les expériences faites.

Bien souvent, les stagiaires analysent qu'une partie de l'iceberg et ne le considèrent pas comme un tout. En effet, les stagiaires restent souvent au niveau de la partie visible. Cette difficulté à exploiter également la partie immergée de l'iceberg vient du fait qu'il ont passé la plus grande partie de leur vie assis sur des bancs d'école à observer un enseignant. L'enseignement a donc tendance à se résumer à ce que l'on voit de l'extérieur.

Ainsi, en considérant ce schéma, le praticien-formateur a pour rôle d'encourager les stagiaires à explorer tous les niveaux de l'iceberg. Pour Malderez et Bodoczky (2009), la première tâche du praticien-formateur n'est pas de lui faire acquérir des comportements spécifiques mais de l'entraîner à la réflexion en mettant toujours en relation la théorie et la pratique d'une manière personnelle.

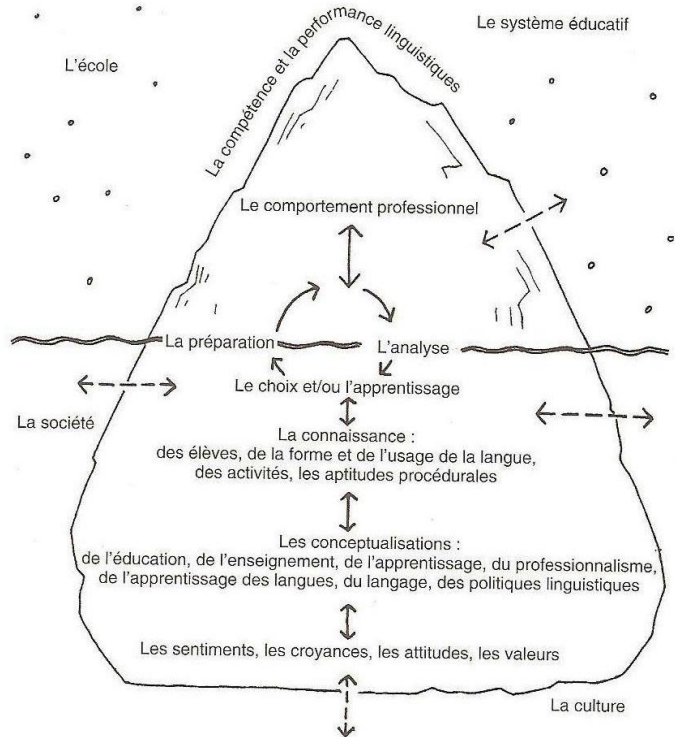


Figure 3 : L'iceberg de l'enseignant (Malderez, 1996, p.26)

3.2 Les fonctions du praticien-formateur

Pour Arpin et Capra (2008), l'accompagnement du praticien-formateur a pour objectif le développement des compétences professionnelles chez l'étudiant au regard de sa pratique. Pour ces auteurs, l'accompagnement se définit comme « un soutien pédagogique au développement professionnel continu des enseignants » (p.26). Le processus réflexif et métacognitif qu'engage cet accompagnement permet à l'étudiant d'améliorer ses pratiques. Quatre principes aident à comprendre ce processus (Arpin et Capra, 2008).

- L'accompagnement est basé sur une médiation qui permet une meilleure réflexion ainsi qu'une meilleure compréhension de ses actions. Dans ce processus, le médiateur mobilise la métacognition du stagiaire pour faire des liens entre ses connaissances de base et les nouvelles connaissances. En adoptant une attitude réflexive, l'étudiant peut réinvestir ce qu'il apprend à travers ces échanges pour améliorer sa pratique.
- Pour intervenir, l'accompagnateur doit prendre en compte les différentes ressources du futur enseignant. Il ne doit donc pas oublier que les stagiaires possèdent déjà des savoirs d'expérience issus de leur pratique, des savoirs pédagogiques, des savoirs didactiques, des savoirs théoriques ainsi que des savoir-être, des savoir-faire et des attitudes.
- Le fondement des interventions de l'accompagnateur est la pratique de l'étudiant. Ses interventions seront donc propres à chaque étudiant.
- Le fait de mettre en pratique avec les élèves les connaissances apprises lors du processus d'accompagnement renforce les apprentissages et contribue au développement des compétences professionnelles.

Pour Perrault (2004), cité par Boudreault et Pharand (2008), l'accompagnement est riche en définitions. Il le considère comme étant à la fois un encadrement, un mentorat, un tutorat, un suivi, une relation basée sur l'écoute et axée sur l'aide aux stagiaires. De ce point de vue, nous pourrions en conclure que l'accompagnement serait un système d'interventions formatif qui aurait pour but de transformer les individus ou les compétences. À partir de cette définition, nous comprenons que l'accompagnement regroupe plusieurs formes d'interventions que nous allons définir à présent. Nous avons choisi de définir les fonctions qui reviennent le plus souvent dans la littérature explorée. Cependant, nous verrons que ces dernières ont toutes beaucoup de points en commun et sont donc très proches.

Le compagnonnage

Charlier (1988) considère le compagnonnage comme une possibilité de faire avancer ses pratiques. Chaque acteur a un projet personnel qu'il développe et transforme notamment en fonction des échanges qu'il a avec son ou ses autre(s) compagnon(s). Charlier (1988) définit plusieurs principes qui caractérisent le compagnonnage. L'adulte choisit les objectifs, les contenus et les méthodes de son programme de formation puisqu'il en est acteur. Chaque participant a ses propres expériences et ses propres pratiques. Les compagnons se partagent les pouvoirs. Les éléments théoriques et les expériences pratiques sont alternés pendant les échanges.

Ainsi, le praticien-formateur endosse plus le rôle d'un médiateur que du détenteur du savoir professionnel puisque sa tâche est d'encourager ses stagiaires à travailler autour d'un problème choisi. Il n'est pas non plus un modèle. Il incite plutôt le stagiaire à prendre conscience de sa manière d'agir et à modifier ses propres actions lorsqu'elles ne sont pas efficaces (Euzet, 1998). Le praticien-formateur joue en effet le rôle d'un compagnon qui a pour rôle de l'insérer gentiment dans le métier d'enseignant en l'accompagnant dans son parcours et en l'encourageant à construire ses propres compétences professionnelles.

Le mentorat

Pour Forest et Lamarre (2009), un rôle privilégié est celui de mentor. Ces deux auteurs citent De Villiers (2001), qui considère le mentor comme un conseiller qui joue le rôle de guide à quelqu'un. Ce rôle de mentor peut prendre de l'ampleur lorsqu'on prend en compte les différentes facettes de l'enseignement :

- *En tant que membre du personnel d'une école* : faciliter l'insertion des stagiaires dans le milieu de travail qu'est l'école.
- *En tant qu'enseignant qui a développé une expertise* : exploiter son expérience pour contribuer à faire acquérir aux stagiaires des comportements professionnels.
- *En tant que co-responsable des apprentissages des stagiaires* : encadrer l'activité des stagiaires, donner un écho à leur pratique.
- *En tant que professionnel qui accueille des novices dans le métier* : accompagner les novices à une étape importante de leur vie, celle de leurs premières expériences dans le milieu professionnel.

Pour Arpin et Capra (2008), le mentorat favorise le développement des compétences professionnelles et personnelles. Cette démarche est basée sur le respect et la confiance, ce qui permet un échange d'expérience entre les deux acteurs. C'est ainsi que le transfert de connaissances se fait dans les deux sens. Le mentor apprend donc autant que l'étudiant. Le but du mentorat est de faire prendre conscience en étant à l'écoute, en apportant une vision différente et en encourageant à creuser les difficultés et à trouver des solutions.

Le tutorat

Selon Malderez et Bodoczky (2009), le praticien-formateur joue le rôle de tuteur. Cependant, selon ces auteurs, plusieurs interprétations sont regroupées sous ce terme selon la littérature :

- *Modèle* : inspirer, démontrer.
- *Relais culturel* : montrer les ficelles au stagiaire, aider le stagiaire à s'habituer à la culture professionnelle particulière.
- *Sponsor* : « ouvrir des portes », présenter le stagiaire aux « bonnes personnes », utiliser leur pouvoir (capacité de faire bouger les choses) au service du stagiaire.
- *Aidant* : être présent, fournir les occasions sécurisées pour que le stagiaire lâche la pression et libère ses émotions, agir comme une caisse de résonance.
- *Educateur* : agir comme une caisse de résonance pour l'articulation des idées, créer consciemment des opportunités appropriées pour le stagiaire, atteindre les objectifs professionnels d'apprentissage.

Selon Rouquier (1990), cité par Euzet (1998), « le tuteur doit permettre une verbalisation formalisée de la pratique, une mise en évidence des problèmes, aider à l'observation des élèves, alerter le stagiaire sur les indices à prendre en compte, l'amener à catégoriser les obstacles rencontrés par les élèves, accompagner les essais » (p.63).

3.3 Les différents modes d'intervention du praticien-formateur

Pour Malderez et Bodoczky (2009), pour qualifier l'aide apportée par les praticiens-formateurs, il serait judicieux d'utiliser le terme d'interventions. Selon Furlong et Maynard (1995), cités par Boudreau (2001), ces interventions doivent être en relation avec le stade de développement qu'aura atteint le stagiaire à ce moment-là. Pour déterminer ceci, il est important de préparer l'accompagnement (Arpin et Capra, 2008). Ainsi, les praticiens-formateurs auraient pour rôle d'accueillir la demande du stagiaire, de déterminer ses besoins personnels d'apprentissage, d'élaborer un projet d'accompagnement adapté aux besoins pédagogiques du stagiaire et de planifier son intervention dans le temps. Pour Feiman-Nemser et Buchmann (1987), citées par Boudreau (2001), pour permettre au stagiaire de réussir son stage, le praticien-formateur doit varier ses types d'interventions.

Il existe différentes manières d'apprendre (Forest et Lamarre, 2009). On trouve des apprentissages plus passifs, par exemple en écoutant ou en observant et des manières plus actives, en faisant soi-même l'action. Ces deux auteurs se sont basés sur différentes manières d'apprendre pour faire ressortir quelques interventions que peuvent utiliser les praticiens-formateurs auprès de leurs stagiaires.

- Le stagiaire voit : le PF montre et laisse observer.
→ leur faire observer la vie de la classe ; les guider dans les observations ; leur faire explorer les ressources pédagogiques et faire lire des documents.
- Le stagiaire entend : le PF explique et explicite.
→ leur donner des explications verbales ; penser à voix haute en effectuant des tâches ; expliciter ses valeurs et les raisons de ses choix pédagogiques ; leur faire part de ses expériences d'apprentissage du métier ; leur parler de ce qui se fait dans son milieu.
- Le stagiaire dit : le PF écoute et interroge.
→ les interroger sur leurs observations, leurs réflexions, leurs conceptions, leurs sentiments ; les encourager à participer à des conversations, à des échanges, à des discussions.
- Le stagiaire fait : le PF laisse faire et observe.

- les inviter à s'entraîner avant d'intervenir en classe ; les laisser participer graduellement à toutes les tâches professionnelles, de la surveillance d'un groupe d'élèves jusqu'à l'animation d'une leçon complète ; les laisser intervenir auprès des élèves, des parents, des collègues, etc. ; planifier des moments d'observation et de retour sur leurs actions.
- Le stagiaire réfléchit : le PF rétroagit et questionne.
 - leur donner une rétroaction qui cible des actions ou des paroles précises ; les questionner, les amener à se questionner ; leur proposer de reparler plus tard d'un événement, d'une situation ; les encourager à s'observer ; les inviter à poser un regard critique sur leurs façons de faire.
- Le stagiaire intègre : le PF complexifie et suscite des liens et des transferts.
 - valoriser leurs prises de conscience ; complexifier les actions proposées ; complexifier les questions posées ; susciter des transferts entre les composantes de leur formation ; les inciter à faire des liens.

Dans le même ordre d'idées, Nadot (2000) propose quatre situations de formation avec le praticien-formateur qui donnent une vue d'ensemble des différentes possibilités d'interventions. Ces dernières peuvent être classées selon deux critères. Le premier critère concerne le savoir d'autrui et le deuxième concerne la pratique professionnelle.

- 1) *Ecouter dire* : Transmission d'un savoir par autrui afin d'élucider une action évoquée. Le praticien-formateur donne des conseils à son stagiaire par rapport à sa pratique (**conseil pédagogique**).
- 2) *Regarder faire* : Acquisition d'un savoir utile par la pratique d'autrui. Le praticien-formateur donne la possibilité à son stagiaire de l'**observer**.
- 3) *Dire* : Formation d'un savoir à partir des expériences et des propres connaissances du stagiaire. Ce sont des moments d'échange et de réflexion sur la pratique du stagiaire (**analyse de pratique, discours sur son action**).
- 4) *Faire* : Construction d'un savoir par la pratique. Les stagiaires ont l'occasion d'apprendre par eux-mêmes à travers l'action (**expérience**).

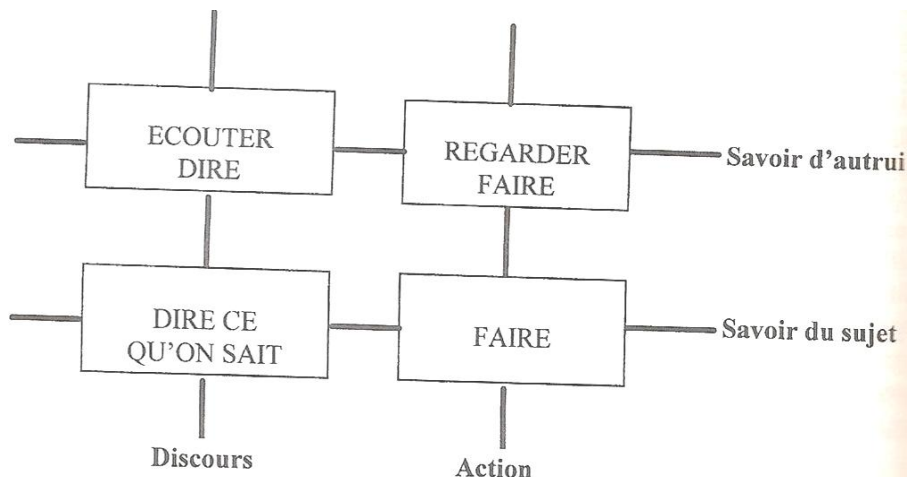


Figure 4 : Acquérir la pratique professionnelle (Nadot, 2000)

Perrenoud (2001) propose dix activités à mener avec des stagiaires pour modifier leurs schèmes et ainsi développer des compétences professionnelles :

- La pratique réflexive : perception et compréhension de sa propre façon de penser et d'agir.

- L'échange sur les représentations et les pratiques : prise de conscience de nos façons de penser et d'agir.
- L'observation mutuelle : questionnement réciproque.
- La métacommunication avec les élèves : écoute des élèves sur leur façon de nous percevoir.
- L'écriture clinique : écriture sur sa pratique.
- La vidéo formation : prise de conscience.
- L'entretien d'explicitation : verbalisation d'une situation vécue.
- L'histoire de vie : reconstruction de l'origine de certaines réactions.
- La simulation et les jeux de rôle : expérimentation d'une situation complexe ; improvisation.
- L'expérimentation et l'expérience : perception de certains fonctionnements.

Nous allons à présent nous intéresser plus en détails aux interventions qui reviennent le plus souvent dans la littérature exploitée et qui nous paraissent le plus fréquemment utilisées.

L'observation

Pour Malderez et Bodoczky (2009), l'observation est l'intervention la plus utile. Cependant, il est important qu'elle se fasse de manière appropriée car dans le cas échéant, elle peut devenir dommageable. C'est ce qui se passe après l'observation qui détermine son efficacité. Bien sûr, le praticien-formateur jugera forcément durant l'observation, mais le stagiaire n'est pas obligé de l'entendre. En premier lieu, il a besoin de connaître les faits que son formateur a observés mais sans les interprétations qu'il en a faites. C'est tout d'abord au stagiaire lui-même de juger de ses actes. L'observation peut se faire dans une réciprocité, c'est-à-dire que l'étudiant tout comme l'enseignant formateur peuvent faire les objets d'observation (Py et Leduc-Claire, 2008).

Le but de cette démarche est de confronter l'image que le stagiaire se fait de lui-même à l'observation qu'en fait le praticien-formateur. Pour que cela fonctionne bien, le stagiaire doit accepter de faire part de ses difficultés et accepter l'aide du praticien-formateur pour trouver ensemble des solutions et ainsi modifier ses pratiques. Il y a deux manières d'observer. La première est intuitive car elle n'est pas basée sur des critères. Cette observation sera donc plus de l'ordre du ressenti. La deuxième est construite sur une grille avec des critères. Cette dernière permettra de récolter des informations plus précises. Cependant, il faut faire attention à se laisser une part de liberté dans ces grilles pour ne pas s'y enfermer. Il faut également veiller à ne pas rester focalisé sur l'enseignant mais il faut aussi observer les élèves et leur comportement (Py et Leduc-Claire, 2008).

Mante (1998) nous dit qu'« observer, c'est sélectionner consciemment ou non un certain nombre d'éléments, un certain nombre de faits » (p. 88). En effet, l'observateur ne peut jamais tout observer mais sélectionne des données. Ces dernières dépendent du cadre de référence de l'observateur. Une métaphore de Mante (1998) démontre bien cela. Un novice et un professionnel se trouvent devant une parcelle de terrain. Face à cela, le novice ne verra que des cailloux et de la terre tandis que le géologue sera pointilleux et verra des failles, des inclinaisons et essaiera de trouver des réponses à ce qui l'intrigue. Grâce à cet exemple, nous comprenons pourquoi personne n'observe de la même manière puisque chacun a un cadre de référence différent. Selon Mante (1998), les cadres de référence du praticien-formateur peuvent se baser sur des théories scientifiques ou des théories spontanées qu'il aurait construites grâce à son expérience. En fonction de son cadre de référence, l'observateur peut établir une grille de critères qui pourra l'aider à observer le stagiaire.

Clerc (1998) pense qu'il est essentiel que le formateur qui observe ait construit son observation au moyen d'une grille ou de critères de manière à ce qu'il puisse expliquer clairement au stagiaire les observations et les analyses qu'il a faites en ressortant des faits précis. Le but de ces interventions est de cibler les éléments qui sont favorables ou non favorables à l'apprentissage des élèves et d'identifier des pistes d'amélioration pour favoriser cet apprentissage. Il souligne l'importance de s'appuyer sur des faits concrets pris de l'observation. Citer des comportements précis est essentiel pour que les stagiaires puissent en retirer un maximum. Pour analyser une séquence de manière objective, il est préférable de se fixer sur un cadre de référence basé sur des théories scientifiques et des expériences personnelles afin de ne pas tomber dans le jugement de valeur ou une évaluation (Mante, 1998). Selon lui (1998), pour sélectionner au mieux des informations pertinentes lors d'une observation, le praticien-formateur doit se poser les questions suivantes : pourquoi j'observe, quel est mon cadre de référence, s'appuie-t-il sur ma propre expérience ou sur une théorie scientifique, quelle influence ai-je sur ce que j'observe.

Un point que souligne Mante (1998) et qui est non négligeable est le fait que l'observateur peut avoir une influence sur l'objet qu'il observe. Il doit donc toujours prendre en considération que la manière d'agir du stagiaire est peut-être due à la présence d'une autre personne dans la classe.

L'analyse de pratique

Pour Perrenoud (2001), la lucidité est une compétence professionnelle. En effet, Euzet (1998) pense que les futurs enseignants doivent pouvoir reconnaître et analyser les événements de leur pratique pour pouvoir échanger, émettre des hypothèses et identifier leurs besoins. Pour ce faire, Perrenoud (2001) souligne l'importance que les praticiens-formateurs jouent également le jeu en décrivant à leurs stagiaires la façon dont ils planifient et évaluent leurs cours, les difficultés qu'ils rencontrent ou encore les sentiments qui s'emparent d'eux. S'ils ne le font pas, les stagiaires ne verront pas le sens de cette démarche et ne ressentiront pas le besoin d'être lucides.

L'analyse de pratique est une démarche basée sur la réflexion en rapport avec des situations vécues. Les dispositifs qui peuvent être utilisés sont les vidéos, les verbalisations ou encore les entretiens d'explicitation (Altet, 2001). Selon Mante (1998), un entretien devrait suivre immédiatement l'observation et l'analyse que le praticien-formateur en a faites. Souvent, les entretiens sont basés sur les points positifs et négatifs de la séquence. Il faut faire attention avec ce type d'entretien car ils peuvent être normatifs et transmissifs, c'est-à-dire que l'enseignant formateur peut être considéré comme un modèle qui transmet un savoir. Bien sûr, il n'est pas impossible d'apprendre par imitation en s'identifiant à son formateur mais cette méthode a tout de même des limites puisqu'il n'est pas rare que des stagiaires n'arrivent pas à appliquer des conseils de leur formateur parce que ces derniers ne leur conviennent peut-être pas. Clerc (1998) ajoute que les divergences d'opinion qui surviennent durant l'entretien entre le formateur et le stagiaire est un bon moyen pour mettre au clair les conceptions et les valeurs de chacun des deux partenaires de l'échange. De plus, ce type d'entretien permet de faciliter l'explicitation, d'analyser et comprendre, de formaliser, de décontextualiser, de problématiser et enfin de faciliter la régulation de la pratique et de la formation.

Malderez et Bodoczky (2009) soulignent l'importance de l'articulation entre la pratique et la théorie, que ce soit la Théorie collective ou les théories élaborées par l'individu lui-même. Selon eux, il est essentiel de considérer ces deux pôles comme des parties essentielles de la formation. Elles sont constamment en relation. En effet, les événements du terrain feront naître des théories personnelles et les Théories collectives sur la

profession aideront à comprendre le terrain. Le point central de cette articulation est l'analyse de pratique. Malderez et Bodoczky (2009) pensent que les deux formes de théories (Théorie et théorie) sont autant importantes l'une que l'autre pour ce genre d'analyse.

Euzet (1998) propose une manière d'analyser les pratiques. Le triangle didactique possède trois angles bien distincts, l'élève, l'enseignant et le savoir. A partir de ce dernier, il propose d'identifier trois pôles, afin de faciliter le questionnement des futurs enseignants. Chaque pôle possède à son tour plusieurs axes qui débouchent à leur tour sur de nouvelles questions.

Le pôle « élève-enseignant » est basé sur la relation entre ces deux partenaires. Le praticien-formateur et son stagiaire peuvent donc s'entretenir et s'interroger sur le support de la communication utilisé, le type de gestion des groupes, le type de gestion des dispositifs et le type d'attitude et de comportement pédagogique. Le pôle « élève-savoir » vise à questionner l'apprentissage des élèves à travers l'adéquation entre les besoins de l'élève, les objectifs, le niveau de la tâche et l'évaluation, à travers la différenciation ainsi qu'à travers l'action des élèves et l'évaluation. Le pôle « enseignant-savoir » concerne ce que met en place l'enseignant pour construire sa leçon, c'est-à-dire la projection des finalités, des objectifs, la connaissances des savoirs, des supports et des représentations des élèves, l'analyse des différents paramètres de l'enseignement et l'investissement en tant que professionnel.

Selon Euzet (1998), cette démarche permettrait au stagiaire une meilleure catégorisation des événements vécus lorsqu'il intervient dans une classe. De plus, en développant une capacité à questionner sa pratique, le lien entre la théorie et les besoins découverts dans sa pratique devient plus évident et contribuera au développement des compétences professionnelles.

Le conseil pédagogique

Pour Pelpel (2002), le conseil peut se retrouver sous trois différentes formes. Tout d'abord, le conseiller peut être dans la peau d'un chef. La relation sera donc hiérarchique et les conseils seront plus assimilés à des ordres. Dans cette situation, c'est le pouvoir qui domine. La deuxième forme est celui du conseiller comme ami. Dans ce cas, c'est la qualité de la relation qui est privilégiée. Le conseiller n'est pas forcément un expert, il base ses conseils sur ce qu'il connaît du stagiaire. Le conseil est donc basé sur l'intimité de la relation. Enfin, la troisième forme est celle du conseiller comme expert. Il n'est ni l'ami, ni le chef, mais se base sur les compétences acquises pour donner ses conseils. La relation pédagogique entre le formateur et son stagiaire, bien souvent, se situe dans chacune de ces trois formes et non dans une seule.

Selon Py et Leduc-Claire (2008), l'entretien de conseil a trois fonctions. La première est la fonction de métacognition qui vise à décrire son action pédagogique, identifier les décalages entre la préparation et ce qui s'est réellement passé, nommer les choix didactiques et les mettre en lien avec les objectifs, les méthodes, les besoins et les caractéristiques des élèves, relever les points positifs et négatifs ainsi qu'ajuster sa pratique pour les prochaines séances. Ensuite, la fonction formative aide à prendre conscience de ses points forts et à se fixer des objectifs en fonction des moyens à disposition et de sa personnalité. Enfin, la fonction de socialisation a pour but d'apprendre à coopérer.

L'échange sur divers thèmes

Selon Forest et Lamarre (2009), les échanges durant le stage sont des moments clés de formation. Ce sont des moments durant lesquels le praticien-formateur et son stagiaire

peuvent aborder différents sujets. Pour que l'échange soit bénéfique, la franchise et l'honnêteté doivent être au rendez-vous. Une infinité de thèmes peut être abordée durant les échanges. En voici quelques-uns cités par Forest et Lamarre (2009) : les émotions, les apprentissages des stagiaires, les points forts et les difficultés, les exigences de la profession, les relations avec les élèves et les autres acteurs, la compréhension des élèves, les valeurs, la justification des choix théoriques, l'intégration des savoirs théoriques et pratiques, la planification et bien d'autres encore.

L'entretien d'explicitation

Faingold (2001), qui cite Vermersch (1994), considère l'entretien d'explicitation comme une technique qui permet au sujet de verbaliser ses démarches intellectuelles durant une situation. Il a pour but de récolter des informations sans aucune trace d'interprétation. Ce qui est privilégié est la description précise des actions au cours d'une tâche. Le rôle du praticien-formateur dans un tel entretien sera d'écouter attentivement, de prélever des indices et de l'aider à verbaliser ses actions. Une telle démarche permettra d'identifier les différentes compétences professionnelles mises en action dans une situation donnée. Cette démarche repose sur le fait que nous en savons plus que ce que nous croyons. Nous avons une vision confuse de nos actions. Selon Perrenoud (2001), dans le cadre d'un stage, l'entretien d'explicitation va dans les deux sens. Lorsque c'est le praticien-formateur qui pose les questions, il pourra aider son stagiaire à prendre conscience de sa façon d'agir, de penser et de fonctionner. Dans le cas inverse, lorsque c'est le stagiaire qui interroge, il pourra accéder à des modes de fonctionner issus d'une expérience et pourra également comparer cette manière de fonctionner avec sa propre manière.

L'analyse réflexive

Gervais, Correa Molina et Lepage (2008) expliquent qu'aujourd'hui, les formations d'enseignants insistent sur la pratique réflexive. Cette dernière est très importante pour la construction des compétences puisqu'elle nous aide à réfléchir sur nos propres actions dans notre pratique. Ces auteurs poursuivent en disant que pour avoir une posture réflexive, une aide extérieure pourrait être bénéfique. Une des fonctions des praticiens-formateurs est donc d'aider les stagiaires à prendre conscience de leurs actes et à verbaliser leurs actions et leurs choix. En effet, bien souvent, ils ne se rendent pas compte de la manière dont ils agissent sur le moment ainsi qu'après l'action. Tochon (1993) considère la réflexion comme un processus formateur. Selon lui (1993), ces réflexions doivent être faites dans le va-et-vient de la pratique. C'est donc le rôle du praticien-formateur de pousser son stagiaire à la réflexion. Grâce à cette dernière, il devra reconsidérer ses méthodes, ce qui va déboucher sur la conception de nouvelles stratégies.

Malderez et Bodoczky (2009) soulignent l'importance de la capacité du stagiaire à s'auto-évaluer. Pour contribuer à cela, le praticien-formateur doit vérifier qu'il est capable de le faire et de développer ses propres critères. Selon Portelance (2010), plusieurs auteurs nous rendent attentifs à l'importance de l'analyse réflexive sur la pratique ainsi qu'au rôle du praticien-formateur sur cette démarche. En effet, il devrait inciter son stagiaire à prendre de la distance pour pouvoir avoir un regard plus critique sur ses actions. Ainsi, le stagiaire devrait être soutenu par son praticien-formateur pour pouvoir analyser ses propres expériences professionnelles à travers des savoirs.

3.4 Les compétences du praticien-formateur

Pour Jobert (2002), le rôle du praticien-formateur est de faire émerger les compétences de ses stagiaires. Ainsi, il a besoin de compétences particulières qui ne sont pas les mêmes que pour un enseignant. Comme le dit Perrenoud (1994), cité par Euzet (1998), les praticiens-formateurs doivent également à leur tour, construire et développer des compétences professionnelles spécifiques. Bouvier et Obin (1998) pensent que leur formation doit être davantage en lien avec leur fonction de formateur qu'avec celle d'enseignant. Enfin, Clerc (1998) affirme qu'un bon enseignant n'est pas forcément un bon praticien-formateur. Les compétences de l'enseignant et du praticien-formateur ne sont pas du même ordre. Ainsi, il ne suffit pas d'être enseignant pour être praticien-formateur. Une formation est également nécessaire pour acquérir des aptitudes qu'un enseignant n'aurait pas forcément, en particulier pour apprendre à ses stagiaires à devenir des praticiens réflexifs (Jobert, 2002). Paquay et Wagner (2001) déclarent que seul un praticien-formateur expert en démarche réflexive pourra mener son stagiaire sur cette voie-là. De même, seul un praticien-formateur qui est en recherche de développement de soi pourra aider son stagiaire à se développer.

Selon Malderez et Bodoczky (2009), pour développer la pratique réflexive, les praticiens-formateurs ont trois principes à maîtriser :

- Le praticien-formateur joue parfois le rôle de miroir en observant son stagiaire et en lui restituant ce qui s'est passé pour permettre au stagiaire de construire sa propre réflexion.
- Il doit mener et participer à des échanges qui ont pour but la réflexion, ce qui nécessite un travail sur le langage partagé.
- Il doit montrer son enthousiasme et son engagement à son professionnalisme et à son développement personnel, par exemple en s'adressant à des collègues pour récolter des idées.

Selon Lamy (2002), les compétences qu'un praticien-formateur doit acquérir avant d'accueillir des stagiaires sont les suivantes :

- Gérer la complexité des situations rencontrées en évaluant rapidement ce qui se passe dans une situation de formation afin de prendre des décisions adaptées et construire les stratégies qui conviennent.
- Articuler le discours théorique qui construit ses référents avec les situations concrètes qui lui sont proposées.
- Créer chez le formé un réel projet d'appropriation de la formation qu'il suit, par la question : « Ce que vous avez appris de plus, qu'allez-vous en faire demain ? »
- Réduire l'écart entre le dire et le faire, tant dans sa propre pratique de formateur et d'enseignant que dans celle des enseignants qu'il forme.
- Assurer un accompagnement respectueux des personnes qu'il forme, assurant les passages, sinon en douceur, au moins de façon acceptée et partagée.
- Accepter la confrontation de ses référents et de ses pratiques avec d'autres formateurs et accepter ses limites et ses imperfections. Se savoir perfectible est sans doute un ingrédient essentiel de toute professionnalisation.

Boutet (2002), cité par Boudreault et Pharand (2008) affirme que pour être un bon maître de stage, il faut avoir plusieurs qualités, telles que l'expérience, la confiance en ses moyens, l'ouverture aux apports théoriques et à la réflexion, la cohérence, l'acceptation de se questionner et d'être questionné. De plus, il souligne une capacité d'explicitation sa pensée, de travailler en équipe et de partager les tâches. Pour Malderez et Bodoczky

(2009), un praticien-formateur devrait posséder les aptitudes suivantes : la gestion de la relation, l'écoute active, l'usage conscient du langage corporel, l'observation et la consignation des observations, l'évaluation des besoins des stagiaires individuels afin de choisir le style d'intervention et l'activité adéquate ou de fournir l'aide pratique, l'aide aux stagiaires pour qu'ils puissent s'auto-évaluer de manière indépendante et qu'ils puissent planifier des actions en conséquence, l'évaluation du travail des stagiaires par rapport au niveau convenu en contexte.

Un praticien-formateur qui accepte le fait que l'enseignement ne peut se gérer qu'avec des techniques et des gestes exacts a les compétences pour aider ses stagiaires à faire face au domaine de l'incertitude dans cette profession (Tochon, 1993).

3.5 Synthèse

Euzet (1998) affirme qu'aucune formation d'enseignant ne peut se permettre de dire que ses futurs enseignants posséderont chacune des compétences professionnelles. Les formations préparent donc la construction des compétences professionnelles des futurs enseignants qui sera poursuivie tout au long de leur carrière professionnelle. Robillard et Saint-Louis (1998) insistent sur le fait qu'une formation d'enseignant reste toujours inachevée. En effet, personne ne peut prétendre avoir toutes les compétences nécessaires pour enseigner puisque c'est une profession en constant changement. Cependant, même dans cette constante incertitude, nous avons vu que les praticiens-formateurs peuvent contribuer, de différentes manières et en endossant différents rôles, au développement des compétences professionnelles chez les futurs enseignants.

Ci-dessous se trouve un schéma récapitulatif qui reprend toutes les idées principales de notre cadre conceptuel. Par la suite, nous allons présenter nos questions de recherches ainsi que la méthode choisie pour mener à bien notre étude.

Tableau 2 : L'accompagnement par le praticien-formateur

Concepts	Dimensions	Indicateurs
Le rôle du PF	<i>Double responsabilité</i>	Qualité de l'enseignement ; développement des compétences professionnelles des étudiants
	<i>Construction identitaire</i>	Encourager les choix personnels et la prise de décision ; faire évoluer la pratique ; rendre conscient des choix ; agrandir la palette des possibilités
	<i>Acceptation des erreurs et aide pour trouver des solutions</i>	Cibler les difficultés ; chercher les causes ; fixer des objectifs
	<i>Relation formatrice</i>	Transparence ; ouverture ; confiance ; bon climat ; statuts égaux
	<i>Différenciation</i>	Capacités, personnalités et expériences différentes ; choix des activités en fonction des stagiaires ; discussion basée sur les difficultés des stagiaires
	<i>Attitudes</i>	Expliciter ses attentes ; verbaliser ses pensées ; être sincère ; renoncer à incarner une norme ; exprimer ses doutes et ses peurs ; se mettre en jeu comme personne ; ne pas se cacher derrière un rôle ; accepter la différence ; faire profit des erreurs
	<i>Enseignement</i>	Connaissance de la matière, comportements professionnels, décisions et planifications ; concepts ; croyances, valeurs, attitudes
Les fonctions du PF (l'accompagnement)	<i>Objectifs</i>	Développer des compétences professionnelles ; soutien pédagogique ; améliorer les pratiques
	<i>Principes</i>	Médiation qui permet la réflexion et la compréhension des actions ; prise en compte des différentes ressources des stagiaires ; interventions basées sur la pratique de l'étudiant ; mise en pratique des connaissances avec les élèves
	<i>Définition</i>	Encadrement, tutorat, mentorat, suivi, etc. ; basé sur l'écoute et l'aide au stagiaire ; système d'interventions normatif
	<i>Compagnonnage</i>	Un ou plusieurs acteurs ; faire évoluer son projet personnel grâce aux échanges ; choix des objectifs, contenus et méthodes ; éléments théoriques et expériences alternés ; partage des pouvoirs ; médiation ; travail autour d'un problème choisi ; faire prendre conscience de ses manières d'agir ; insérer gentiment dans le métier
	<i>Mentorat</i>	Conseiller, guide ; faciliter l'insertion des stagiaires dans le milieu de travail ; exploiter son expérience ; encadrer l'activité des stagiaires ; donner un écho à leur pratique ; basé sur le respect et la confiance ; échange d'expériences ; dans les deux sens ; faire prendre conscience en étant à l'écoute, en apportant une vision différente et en encourageant à creuser les difficultés et à trouver des solutions
	<i>Tutorat</i>	Verbalisation de la pratique ; mise en évidence des problèmes ; aide à l'observation ; alerte sur les indices importants ; amène à catégoriser les obstacles ; accompagne les essais ; modèle, sponsor, aidant, éducateur
Les différents modes d'intervention du PF	<i>Sens général</i>	Aide apportée par les praticiens-formateurs ; en relation avec le stade atteint ; préparer l'accompagnement (besoins) ; importance de varier les interventions
	<i>Types</i>	Montrer et laisser observer ; expliquer et expliciter ; écouter et interroger ; laisser faire et observer ; rétroagir et questionner ; complexifier et susciter des liens et des

		transferts
	<i>Activités</i>	Métacognition avec les élèves ; écriture clinique ; vidéo formation ; histoire de vie ; simulation et jeux de rôle ; expérimentations et expériences
	<i>Observation</i>	Confronter l'image du stagiaire et du PF ; réciprocité ; intuitive / basée sur des critères ; d'abord sans interprétation ; critères selon un cadre de référence ; cibler des faits précis et concrets ; pas de jugements de valeurs ; influence de l'observateur sur les comportements
	<i>Analyse de pratique</i>	Importance de la lucidité ; après l'observation ; explicitation, analyse, compréhension, décontextualisation, problématisation, régulation de la pratique ; liens théorie / pratique ; théories collectives / théories personnelles ; le triangle didactique
	<i>Conseil pédagogique</i>	Chef, ami, expert ; décrire son action pédagogique (fonction de métacognition) ; se fixer des objectifs (fonction formative) ; apprendre à coopérer (fonction de socialisation)
	<i>Echange sur les représentations et les pratiques</i>	Franchise et honnêteté ; émotions, apprentissages, points forts, difficultés, relations, valeurs, savoirs, planification, etc.
	<i>Entretien d'explicitation</i>	Verbaliser ses démarches intellectuelles ; récolter des informations sans traces d'interprétation ; description précise des actions ; écoute attentive ; dans les deux sens
	<i>Analyse réflexive</i>	Prendre conscience de ses actes ; prendre de la distance ; avoir un regard critique sur ses actions ; être capable de s'auto-évaluer
Les compétences du PF	<i>Qualités</i>	Expérience ; confiance en ses moyens ; ouverture aux apports théoriques ; ouverture à la réflexion ; cohérence ; acceptation de se questionner et d'être questionné ; capacité d'explicitation ses pensées ; travailler en équipes ; partager les tâches
	<i>Aptitudes</i>	Gestion de la relation ; écoute active ; langage corporel adapté ; observation ; évaluation des besoins ; aide pour l'auto-évaluation ; évaluation ; rôle de miroir ; mener et participer à des échanges ; montrer son enthousiasme envers son développement personnel
	<i>Compétences</i>	Gérer la complexité des situations ; articuler le discours théorique et concret ; créer un projet d'appropriation ; réduire l'écart entre le dire et le faire ; assurer un accompagnement respectueux ; accepter la confrontation ; développer la pratique réflexive

4. Questions de recherche

Après avoir clarifié notre problématique et défini notre cadre conceptuel, nous allons nous questionner plus profondément sur le sujet de notre recherche en nous focalisant sur nos questions de recherche, qui portent sur les représentations.

En effet, le but de notre recherche est de découvrir les représentations des praticiens-formateurs sur le rôle qu'ils pensent devoir jouer dans le développement des compétences professionnelles de leurs stagiaires et futurs enseignants. Pour Jodelet (1989), les représentations sociales se font constamment sentir dans la vie sociale. Elles sont formées de différents éléments tels que les croyances, les valeurs, les attitudes, les opinions ou encore les images. La fonction de ces représentations est de dire quelque chose sur la réalité qui nous entoure. Pour cet auteur, c'est « une forme de connaissance, socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social » (p.53). Les représentations ont une influence sur notre relation avec les autres. Elles organisent les échanges et la communication au sein d'une société. Jodelet (1989) considère les représentations sociales comme « systèmes d'interprétation régissant notre relation au monde et aux autres » (p. 53). Nos questions de recherche sont donc les suivantes.

- Quelles représentations ont les praticiens-formateurs des compétences professionnelles de l'enseignant ?
- Quelles conceptions ont-ils de leur rôle d'accompagnateur?
- Quelles conceptions ont-ils de leur fonction ?
- Quels types d'intervention pensent-ils privilégier pour développer les compétences professionnelles des étudiants?
- De quelles compétences pensent-ils avoir besoin pour pouvoir remplir leur tâche au mieux ?

5. Méthodologie

5.1 Méthode de recherche

Notre recherche a pour but d'identifier les pratiques et les conceptions des praticiens-formateurs par rapport au développement des compétences de leurs stagiaires. Nous avons donc recueilli des informations de plusieurs praticiens-formateurs sur leurs manières de procéder lorsqu'ils accueillent des stagiaires, sur leur rôle ainsi que sur les types d'interventions qu'ils utilisent. Afin de récolter ces données, nous avons choisi la méthode de l'enquête par entretien. En effet, on utilise l'enquête pour travailler sur des objets de recherche qui sont difficilement observables, tels que la motivation, les représentations ou les attitudes, les conceptions ou encore les avis (Quivy & Van Campenhoudt, 2006). Les entretiens que nous avons menés sont de type semi-directif. Il ne s'agit ni de questions précises, ni de questions trop ouvertes. Le but est de laisser l'interviewé s'exprimer ouvertement, tout en le guidant dans ses propos.

Pour nos entretiens, nous nous sommes également inspirée de la méthode dite de « l'instruction au sosie » (Saujat, 2005). Le fondement de cette méthode est la consigne suivante qui est donnée à la personne interviewée: « *Suppose que je sois ton sosie et que demain je me trouve en situation de te remplacer dans ton travail. Quelles sont les instructions que tu devrais me transmettre afin que personne ne s'avise de la substitution* » (p1).

Cette méthode s'intéresse donc au travail de l'enseignant, en se centrant sur le « comment ». Le but de cette démarche est de faire prendre conscience à l'instructeur de ses propres modes de pensée et d'action. Autrement dit, il va faire part de son expérience à travers les yeux de son sosie. Dans le cadre de notre recherche, le praticien-formateur va donc nous renseigner sur ses méthodes de travail en tant que PF (Saujat, 2005).

5.2 Echantillon

Les personnes interrogées lors de nos entretiens sont des praticiennes-formatrices. Le choix de ces dernières dépendait des critères suivants. Tout d'abord, les praticiennes-formatrices devaient avoir de l'expérience dans cette fonction et donc être diplômées en tant que telles. Ensuite, afin de varier les profils, nous avons choisi deux enseignantes issues de l'Ecole normale et deux enseignantes issues de la HEP. Cela nous a permis d'établir une comparaison entre ces deux différents profils. Enfin, nous avons choisi des personnes du même sexe afin que ce facteur n'ait pas d'influence sur notre recherche. Il est évident que notre échantillon ne permettra aucune généralisation. En effet, nous avons choisi d'étudier, comme le disent Quivy et Van Campenhoudt (2006), « des composantes non strictement représentatives mais caractéristiques de la population » (p.150). Cette méthode consiste à analyser dans les détails quelques objets afin de procéder à des comparaisons.

5.3 Elaboration des guides d'entretiens

Le guide d'entretien a été élaboré sur la base de notre cadre conceptuel ainsi que sur les questions de recherche. Tout d'abord, il débute par une courte présentation de notre recherche, de son contexte ainsi que de nous-même. Cette dernière est directement suivie par une brève présentation de la personne interrogée. Puis, nous entrons dans le vif du sujet en abordant les différentes dimensions de notre cadre conceptuel.

5.4 Recueil des données

Les données ont été récoltées lors des différents entretiens menés avec les quatre praticiennes-formatrices. Afin de pouvoir retranscrire correctement les informations et les analyser par la suite, nous avons enregistré chaque entretien à l'aide d'un magnétophone. Afin de protéger les données, nous avons modifié les noms des personnes interrogées en leur attribuant un prénom fictif.

6. Analyse et interprétation des données

Pour l'analyse, nous avons choisi d'attribuer des noms fictifs à nos praticiennes-formatrices. Caroline et Lisa sont les deux enseignantes issues de la formation HEP et Mélanie et Delphine sont les deux enseignantes issues de l'Ecole normale. Pour faciliter la compréhension, nous avons choisi d'aborder les thèmes dans le même ordre qu'ils sont présentés dans le cadre conceptuel.

6.1 Le rôle du praticien-formateur

Double responsabilité

Lorsque les élèves n'apprennent rien lors d'une leçon donnée par un stagiaire, nos praticiennes-formatrices ont deux manières de réagir. Caroline et Lisa nous ont fait part de leur désir de pousser le stagiaire à prendre conscience lui-même du problème. Le cas échéant, elles lui présenteraient les faits pour l'amener à réfléchir. Caroline explique que pour elle, le stagiaire est en situation réelle lorsqu'il enseigne. Ce serait donc à lui de se débrouiller et de démontrer ses compétences dans une telle situation pour que les élèves apprennent. Lisa souligne le fait qu'il est plus facile de suivre un stagiaire qui voit où sont ses difficultés et ses forces car ce dernier sera capable de proposer lui-même des remédiations. Mélanie et Delphine, quant à elles, vont directement au cœur du problème en essayant de trouver une solution avec leur stagiaire pour recadrer l'objectif et déterminer une marche à suivre pour remédier à cette situation. Mélanie souligne l'importance de revenir sur les analyses a priori. Delphine, elle, insiste sur la clarté de la matière à enseigner ainsi que sur le but de la leçon.

Nous constatons donc que nos quatre praticiennes-formatrices sont conscientes de cette double responsabilité dont parlent Forest et Lamarre (2009). Cependant, nous pouvons observer une différence entre la façon d'agir de Caroline et Lisa et celle de Mélanie et Delphine. Les deux premières citées, issues de la HEP, mettent l'accent sur le développement des compétences des stagiaires étant donné qu'elles privilégient le fait que les stagiaires doivent prendre conscience par eux-mêmes de leurs difficultés et proposer des remédiations. Mélanie et Delphine, issues de l'Ecole normale, se préoccupent davantage des apprentissages de leurs élèves. En effet, elles insistent sur l'objectif de la leçon et sur la marche à suivre pour la remédiation. Nous pouvons affirmer cependant que toutes ont conscience de ce lien entre la qualité de l'enseignement et l'apprentissage des élèves.

Construction identitaire

Nos praticiennes-formatrices ont plusieurs manières de réagir face à un stagiaire qui enseigne de la même manière qu'elles avec les mêmes habitudes, les mêmes modes d'organisation et le même système de discipline. Caroline pense que si le système ne lui convient pas, on le voit tout de suite. Cependant, elle demanderait tout de même à l'étudiant si le système lui convient vraiment. Si ce n'est pas le cas, elle l'encouragerait à proposer de nouvelles choses. Lisa inviterait le stagiaire à réfléchir à la raison pour laquelle il agit de cette manière. Elle ajoute qu'au niveau référentiel disciplinaire, cela ne pose pas de problème car les élèves sont habitués à un certain mode de fonctionnement. Cependant, elle amènerait le stagiaire à se questionner par rapport à la gestion de la dynamique de classe ou aux mises en activité, qui selon elle, devraient être propres à l'enseignant. Mélanie trouve qu'il est difficile pour elle de proposer une autre façon de faire car elle a son propre fonctionnement. Elle pense donc que c'est à ses stagiaires de lui proposer d'autres modes de fonctionnement car pour elle, le but n'est pas de copier,

même si c'est souvent ce qu'elle peut observer durant les stages. Elle pense également que lors des premiers stages, se calquer sur un modèle est une étape naturelle et que c'est au fil des stages que les étudiants pourront développer leur propre identité personnelle. Delphine pense que dans un stage, le PF tout comme le stagiaire devraient être prenants, c'est-à-dire que le PF devrait également pouvoir apprendre de son stagiaire. Elle fait part du désir d'apprendre quelque chose de nouveau à travers son stagiaire. Selon elle, celui-ci devrait donc mettre son empreinte dans l'enseignement. Pour l'aider dans ce principe-là, elle ferait également appel à d'autres collègues pour recueillir leur point de vue et recevoir des conseils.

Nos quatre praticiennes-formatrices ne se considèrent pas comme des modèles sur lesquels il faudrait se calquer. Comme le dit Portelance (2010), elles sont pour encourager les choix personnels du stagiaire et la prise de décision. Comme le dit Mante (1998), Caroline, Lisa et Delphine ont le désir de contribuer à l'évolution de la pratique des étudiants. Mélanie, elle, rejoint également ces propos en faisant part de ses difficultés à proposer autre chose étant donné qu'elle a déjà ses propres représentations. Cependant, comme ce dernier, elle nous dit qu'il est important d'avoir une palette de possibilités à sa disposition. Tous les propos de nos praticiennes-formatrices se rejoignent donc sur le fait qu'il est essentiel de favoriser la construction identitaire des stagiaires (Portelance, 2010).

Acceptation des erreurs et aide pour trouver des solutions

Lorsqu'une leçon se déroule mal et que le stagiaire est en grande difficulté, Caroline observe tout d'abord la réaction de son stagiaire. Si ce dernier est conscient de sa difficulté et qu'il propose des remédiations, il n'y aura pas d'incidence sur le stage. Cependant, si l'étudiant ne met rien en œuvre pour s'améliorer, cela posera problème. Lisa va dans la même direction. Pour elle, si ce n'est pas une situation qui revient fréquemment, ce faux pas est une richesse car ils pourront en tirer quelque chose. Elle considérerait donc cette difficulté comme un outil d'apprentissage pour le stagiaire, comme pour les élèves. Mélanie pense que la première chose à faire est de faire prendre conscience au stagiaire de la difficulté. Elle ajoute que, si la situation est redondante, cela pourrait être une raison pour ne pas valider un stage. A partir d'une difficulté, elle souligne l'importance de revenir sur les analyses a priori. Enfin, Delphine nous dit qu'une difficulté n'a pas vraiment d'incidence sur le stage étant donné que les étudiants sont là pour apprendre. A travers un entretien, elle essaierait d'analyser pourquoi la leçon n'a pas fonctionné et qu'est-ce qu'il pourrait faire pour mieux faire la prochaine fois. Elle ajoute tout de même que si l'étudiant ne voit pas sa difficulté et que cette dernière se répercute, il pourrait tout de même y avoir une influence. Pour elle, le dialogue est à la base de tout. Il est donc important de discuter de ses observations ensemble afin de trouver des solutions.

En ce qui concerne les erreurs des stagiaires, toutes nos praticiennes-formatrices sont d'accord pour dire qu'une erreur n'est pas grave et est une occasion de s'améliorer (Altet, Paquay, Perrenoud, 2002). En effet, les propos de nos praticiennes-formatrices correspondent à ceux de nos auteurs qui disent qu'un PF devrait accepter que son stagiaire ne soit pas parfait. Lisa est particulièrement proche de ces auteurs quand elle parle de richesse. Pour la marche à suivre, toutes suivent également les conseils d'Altet, Paquay et Perrenoud (2002) qui sont d'aider à cibler les difficultés, chercher les causes de ces dernières et fixer des points sur lesquels il faudrait travailler.

[...] **Ca** : « je vais déjà rechercher tout ce qui est de, le modèle théorique et puis chercher pourquoi vous faites de cette manière-là »

[...] **Li** : « on propose une remédiation [...] à la fin de chaque entretien de formation, je demande au stagiaire de se donner trois objectifs pour le suivant. Si il arrive pas, je l'aide »

[...] **Mé :** « c'est à elle de proposer peut-être une régulation, à moi à la guider dans le bon sens. »

[...] **De :** « on essaie de discuter [...] qu'est-ce qu'il y avait qui n'allait pas, qu'est-ce qu'on aurait pu faire [...] et puis on dialogue et puis on essaie de trouver des solutions. »

Ainsi, nous pouvons affirmer que nos praticiennes-formatrices sont des acteurs actifs de la formation de leur stagiaire (Py et Leduc-Claire, 2008). Cependant, toutes sont également d'accord sur le fait qu'une difficulté ou une erreur qui persisterait pourrait avoir une incidence sur le stage.

Relation formatrice

Les trois mots qui devraient définir dans l'idéal une relation PF-stagiaire pour nos praticiennes-formatrices sont les suivants. Pour Caroline, ce sont la transparence, la confiance et le respect. Pour Lisa, ce sont le respect, la confiance et le postulat d'éducabilité. Pour Mélanie, les trois mots ressortis sont la transparence, la franchise et l'investissement. Enfin, pour Delphine, ce sont la collaboration, la transparence et l'honnêteté.

Une majorité de nos praticiennes-formatrices (Caroline, Mélanie et Delphine) a cité la transparence. Sur ce point, elles rejoignent Robillard et Saint-Louis (1998) qui pensent que le PF doit se montrer tel qu'il est en faisant part de ses pensées et réflexions. La franchise et l'honnêteté rejoindraient également ces propos. Caroline et Lisa ont parlé de confiance et de respect. Là encore, ces qualités sont citées par Robillard et Saint-Louis (1998) qui parlent de confiance en soi et en l'autre ainsi que par Ezet (1998) qui parle de climat permettant de s'exprimer sans crainte de se faire juger.

Différenciation

Dans le cas où un stage se déroule en duo, nos praticiennes-formatrices procèdent de la manière suivante. Caroline intervient auprès de ses stagiaires en fonction de leur personnalité. De plus, elle fait attention à ne pas exposer les points faibles d'un stagiaire devant l'autre afin qu'ils ne se comparent pas. Pour ce faire, elle privilégie les entretiens individuels. Lisa estime que les stagiaires sont des adultes et qu'ils devraient être capables d'entendre les choses. Cependant, si la situation se passe mal, elle accepte tout de même d'effectuer des entretiens individuels, même si elle trouve que cela prend énormément de temps. Par ailleurs, elle tient à fixer des objectifs personnels pour chaque stagiaire. Elle se retrouve parfois dans la peau d'un enseignant artisan, d'un enseignant technicien ou même d'un psychologue. Mélanie, elle, fait parfois des entretiens avec les deux stagiaires et parfois des entretiens individuels. La place de chacun peut ainsi être discutée. Selon elle, son rôle est toujours le même mais sa façon de fonctionner est influencée par la personnalité du stagiaire. Delphine, enfin, pense qu'il est important d'avoir l'accord des deux stagiaires pour pouvoir faire un entretien ensemble. Elle pense notamment qu'elle ne peut pas intervenir auprès de tous les stagiaires de la même manière car ils ont tous des caractères et des tempéraments différents. Pour elle, la demande de l'étudiant a également une grande influence. Certains étudiants croient tout savoir et d'autres posent beaucoup de questions.

Malderez et Bodoczky (2009) estiment important de connaître le stagiaire pour pouvoir avancer avec lui. Toutes nos praticiennes-formatrices rejoignent ces auteurs. En effet chacune d'entre elles nous dit que chaque étudiant a une personnalité ou un caractère différent et qu'il faut donc s'adapter à chacun d'entre eux.

[...] **Ca :** « plus par rapport à la personnalité que je peux sentir en fait »

[...] **Li** : « Je dirais que j'ai eu un apport différent pour chacun des stagiaires que j'ai pu avoir. »

[...] **Mé** : « La personnalité de la stagiaire influence aussi mon rôle. »

[...] **De** : « donc on peut pas faire la même chose avec tout le monde parce que ça dépend du caractère de l'étudiant. »

Toutes sont notamment prêtes à effectuer des entretiens individuels si nécessaire, bien que Lisa y soit un peu réticente. Cette dernière, en ayant le désir de fixer des objectifs personnels à chaque stagiaire, est tout à fait dans l'idée d'Euzet (1998), qui nous dit que les entretiens devraient être basés sur les besoins et les difficultés des stagiaires et que l'acquisition de savoirs hors contexte de la réalité du terrain n'aurait pas de sens pour l'étudiant. En se mettant dans la peau de plusieurs enseignantes selon les situations, elle estime que le vécu et l'expérience de chaque stagiaire devraient être pris en compte. Delphine, elle aussi, va dans ce sens en disant que la demande de l'étudiant a une influence sur son mode de fonctionnement. Ainsi, nous pouvons dire que toutes nos praticiennes-formatrices s'adaptent en général aux caractéristiques de leur stagiaire (Malderez et Bodoczky, 2009).

Attitudes

Les attitudes les plus importantes pour leur fonction selon nos praticiennes-formatrices sont les suivantes. Pour Caroline et Lisa, ce serait « prendre les erreurs comme des occasions de progresser » et « exprimer ses doutes, ses peurs, ses ambivalences, ses lassitudes, se mettre en jeu comme personne, ne pas se cacher derrière le rôle ». Pour Mélanie et Delphine, les deux attitudes les plus importantes sont « favoriser l'explicitation des attentes et du contrat didactique » et « prendre les erreurs comme des occasions de progresser ».

Nous pouvons constater que nos quatre praticiennes-formatrices ont choisi l'intitulé de la prise en compte de l'erreur, ce qui nous laisse penser que cette attitude est primordiale. Puis, Caroline et Lisa, toutes deux issues de la formation HEP, ont choisi la transparence, la franchise et l'honnêteté à travers leur intitulé. Les deux enseignantes issues de l'Ecole normale (Mélanie et Delphine), quant à elles, ont choisi le contrat didactique. Il est intéressant d'observer que les deux enseignantes issues de la même formation choisissent à chaque fois les mêmes intitulés. Par ailleurs, toutes soulignent le fait que toutes les attitudes proposées sont importantes pour leur fonction (Perrenoud, 1998).

Enseignement

Pour analyser une situation pratique, nous pouvons établir des liens avec l'iceberg de l'enseignement. Caroline nous dit que tous les éléments sont en lien. En effet, elle part du comportement professionnel, du fait observé, puis elle revient au choix des objectifs et à la manière dont la leçon a été préparée car cette préparation guidera le comportement professionnel. Pour elle, les éléments les plus difficiles à aborder sont les croyances et les valeurs car on n'en est pas toujours conscient. Lisa va dans la même direction en disant que tous les éléments sont importants et sont liés. Elle pense également que les notions les plus difficiles à aborder sont les sentiments, les croyances, les attitudes et les valeurs. Mélanie, quant à elle, privilégie le comportement professionnel sur le moment avant tout. Elle parle également des conceptualisations et de la connaissance des élèves. Enfin, Delphine pense que tout est également important, autant ce qui est hors de l'iceberg que ce qui est sous l'iceberg car ces deux éléments sont directement en lien. Ce qui est difficile selon elle, c'est tout ce qui est de l'ordre de la matière à enseigner, des programmes à connaître et des connaissances préalables des élèves.

Malderez et Bodoczky (2009) disent que la partie immergée sous l'eau de l'iceberg n'est souvent pas abordée en entretien. Caroline et Lisa expliquent en effet que tout ce qui est de l'ordre des valeurs et des sentiments est quelque chose qui ressort moins naturellement. Pour Delphine, c'est plutôt la matière à enseigner et les programmes. Nous constatons donc que les difficultés ne viennent pas de la partie non immergée de l'iceberg mais bien de celle immergée. Cependant, tout comme nous invitent à le faire Malderez et Bodoczky (2009), nos praticiennes-formatrices sont toutes d'accord sur le fait qu'il est important d'encourager à explorer tous les niveaux de l'iceberg, sauf Mélanie qui met tout de même l'accent sur le comportement professionnel. Tout comme ces deux auteurs, elles pensent que les deux parties sont en lien et que le stagiaire devrait s'exercer à faire le lien entre la théorie et la pratique.

6.2 Les fonctions du praticien-formateur

Objectifs, définitions et principes

L'objectif principal de l'accompagnement par le PF en stage est pour Caroline tout simplement le fait de faire progresser le stagiaire. Pour Lisa, le plus important est d'aider le stagiaire à construire son identité professionnelle. Pour ce faire, elle pense que le PF est là pour l'aider à prendre du recul en apportant son expérience professionnelle. Elle affirme également que c'est bien le stagiaire qui doit faire selon ses valeurs et ses croyances. Le PF, lui, a un rôle d'accompagnateur en étant à l'écoute, en observant et en posant les bonnes questions. Pour Mélanie, cet accompagnement est un coaching. Le PF devrait permettre au stagiaire d'expérimenter différents thèmes et d'adopter une attitude professionnelle, en lui laissant le temps et la place. Enfin, pour Delphine, l'objectif principal est de donner la possibilité au stagiaire d'être face à une classe, de mettre en pratique ce qu'il connaît et ce qu'il a envie d'apporter aux élèves.

Les définitions que nous donnent nos praticiennes-formatrices rejoignent la définition et les principes d'Arpin et Capra (2008). La réponse donnée par Caroline fait écho au quatrième principe qui dit que l'accompagnement contribue au développement des compétences professionnelles. Lisa, elle, rejoint plus le premier principe qui insiste sur l'attitude réflexive que l'étudiant devrait adopter. Les propos de Mélanie se rapprochent de la définition d'Arpin et Capra (2008) qui parlent de soutien pédagogique. Enfin, l'idée de Delphine se rapproche du troisième et du quatrième principe cités par ces auteurs. En effet, cette dernière met l'accent sur le choix personnel des étudiants et sur leur unicité.

Compagnonnage / Mentorat / Tutorat

Etant donné que ces trois formes d'accompagnement sont très proches et ont beaucoup de points communs, nos différentes praticiennes-formatrices se retrouvent également dans chacune d'elles. Cependant, nous avons tout de même tenté de les classer selon les caractéristiques qui revenaient le plus fréquemment dans leur discours.

L'accompagnement des deux praticiennes-formatrices issues de la HEP pourrait être qualifié de compagnonnage.

Ces dernières ont le désir de faire avancer les pratiques de leurs stagiaires (Charlier, 1988).

[...] **Ca** : « mais après je peux moi donner aussi un peu des conseils par rapport à mon expérience [...] et puis comment est-ce qu'on pourrait faire mieux. »

[...] **Li** : « je vais essayer avec lui ou avec elle de trouver des plans d'action pour que ça se passe différemment. »

Elles accompagnent leur stagiaire en fonction de leur propre projet personnel, c'est-à-dire que c'est le stagiaire lui-même qui amène les situations sur lesquelles il veut travailler, selon ses propres expériences (Charlier, 1988).

[...] **Ca** : « Ben j'attends que vous me posiez des questions vraiment ciblées. Puis on, puis on regarde ensemble. »

[...] **Li** : « On prend un moment en fin de journée puis on regarde ce que vous avez déjà fait, où ça bloque, et puis on regarde ensemble. »

Elles endossent le rôle de médiatrices plutôt que de détentrices du savoir professionnel ou de modèles (Euzet, 1998).

[...] **Ca** : « j'essaierai déjà de voir, de décanter un peu le truc, de voir qu'est-ce qui n'a pas joué, comment la stagiaire se sent »

[...] **Li** : « je vous demanderais comment vous vous sentez, mais alors sans venir directement sur le problème. »

Leur but est d'encourager leur stagiaire à prendre conscience par lui-même de ses actions et de les modifier (Euzet, 1998).

[...] **Ca** : « j'avais la chance d'avoir ma collègue à côté qui avait une classe vraiment difficile. Et je l'ai envoyée dans la classe une demi-journée, à côté. Et j'ai dit mais va regarder »

[...] **Li** : « je vais d'abord amener le stagiaire à s'observer lui-même dans une situation difficile, de gestion de classe. Puis je vais lui demander simplement de noter l'ensemble des paroles ou des actions posées. »

L'accompagnement de Mélanie et Delphine, issues de l'Ecole normale pourrait être lui qualifié de mentorat.

En effet, nos deux praticiennes-formatrices jouent un rôle de guide auprès de leurs stagiaires (De Villers, 2001).

[...] **Mé** : « Je pense que je vais être à disposition et puis on va discuter ensemble du problème qui, qui est là et puis on va trouver ensemble comment avancer »

[...] **De** : « Mais je crois qu'il faut dialoguer avec l'étudiant ou l'étudiante. Et puis on arrivera à trouver quelque chose. »

Elles essaient également d'exploiter leur expérience pour développer les compétences des étudiants (De Villers, 2001). Elles échangent leur expérience avec leur stagiaire pour que le transfert se fasse dans les deux sens (Arpin et Capra, 2008).

[...] **Mé** : « Alors je vais déjà lui donner des pistes par rapport à ce que moi j'utilise comme forme d'intervention au niveau de la discipline, au niveau de la gestion de la classe. »

[...] **De** : « Bon si on a déjà un système de discipline en classe avant le stage on peut reprendre ça »

Elles donnent également un écho à leur pratique (De Villers, 2001). Elles apportent une vision différente (Arpin et Capra, 2008).

[...] **Mé** : « si je constate qu'en effet il y a des lacunes au niveau des compétences [...] je vais en discuter [...] par contre, si je constate qu'au niveau relationnel avec les élèves il y a vraiment des choses qui manquent [...] je risquerais de dire en effet changez de métier »

[...] **De** : « Alors je sors le classeur de théorie, voilà, et puis je me dis mais est-ce qu'il n'y a pas d'autres théories qu'on a apprises et essayer de mettre en place »

Leur but est de faire prendre conscience en étant à l'écoute (Arpin et Capra, 2008).

[...] **Mé** : « je vais essayer de vous ramener et de vous faire exprimer vous dans quel enseignement vous êtes »

[...] **De** : « Si c'est pendant l'entretien, qu'elle me donne la raison pourquoi elle pleure »

Enfin, elles encouragent à creuser les difficultés et à trouver des solutions (Arpin et Capra, 2008).

[...] **Mé** : « j'ai aussi plusieurs livres [...] qui pourraient peut-être aider la stagiaire à trouver son propre mode de gestion de la discipline »

[...] **De** : « Je pose un tas de questions. Est-ce que c'est le métier qu'elle veut. Je pose des tas de questions mais je dis vous n'avez pas besoin de répondre. Je dis réfléchissez. »

6.3 Les différents modes d'intervention du praticien-formateur

Sens général

Pour préparer les interventions auprès d'un stagiaire, Caroline dit à l'avance à son stagiaire sur quoi il va être observé. Ces observations peuvent porter sur les différents critères ou sur un tout autre thème qui est à travailler. Lisa parle de l'importance du contrat de fonctionnement en début de stage pour pouvoir fixer la façon de travailler ensemble et les entretiens. Pour préparer ses interventions, elle se base sur les faits observés, tels que la réaction des élèves, leurs résultats ou encore une question ou une attitude. Mélanie discute avec son stagiaire pour planifier le stage. Les entretiens peuvent être planifiés selon le besoin du stagiaire. Elle observe ses stagiaires à l'aide de quelques critères spécifiques. Delphine prévoit toujours deux rencontres avant le stage. Elle en profite pour faire un contrat de stage avec l'étudiant et pour planifier les entretiens. Pour les interventions, elle se base sur les critères spécifiques ainsi que sur la roue de Paquay ou alors ce sont les étudiants qui lui font part d'un point sur lequel ils aimeraient être observés. Elle avertit aussi les stagiaires sur les critères qu'elle va observer.

Comme le conseillent Arpin et Capra (2008), nos quatre praticiennes-formatrices préparent leurs interventions. En effet, la plupart se basent sur les critères spécifiques du stage en question. Elles font également attention à planifier leurs interventions dans le temps (Arpin et Capra, 2008).

[...] **Ca** : « Je leur dis aujourd'hui je t'observe sur le critère deux ou bien je t'observe sur la mise en commun »

[...] **Li** : « on va regarder ensemble si nos modèles de fonctionnement nous conviennent ou pas. On fixe nos horaires, notre façon de travailler ensemble. »

[...] **Mé** : « un ou deux entretiens dans la semaine mais qu'on planifie semaine après semaine »

[...] **De** : « de toute façon on fait un contrat de stage [...] par exemple les entretiens aussi on discute. Quel jour on fait les entretiens. »

Caroline, Lisa, Mélanie et Delphine insistent sur le fait que les interventions doivent être en lien avec le développement de l'étudiant (Furlong et Maynard, 1995).

[...] **Ca** : « je regarde plutôt qu'est-ce qui était ressorti dans les points à travailler dans les semaines avant [...] qu'est-ce qui a été amélioré et qu'est-ce qui est encore »

[...] **Li** : « Et puis je vais partir soit d'une attitude, de la part d'un élève, soit d'une question qui est venue pendant le cours »

[...] **Mé :** « certains entretiens ce sera plutôt selon le besoin »

[...] **De :** « c'est les étudiants qui m'apportent et qui me disent j'aimerais que vous m'observiez »

Elles remplissent donc le rôle défini par Arpin et Capra (2008) qui est de baser ses interventions sur les besoins spécifiques des stagiaires.

Types

Par rapport aux types d'interventions, Caroline privilégie le savoir d'autrui car elle estime que les éléments doivent venir du stagiaire. En effet, elle aime écouter dire et regarder faire. Lisa, quant à elle, utilise les quatre directions car elle estime que l'action va influencer le discours. Selon elle, regarder faire est la base car sans l'observation, elle ne pourrait rien construire. Mélanie privilégie le savoir d'autrui car pour elle, laisser la parole et le temps au stagiaire de s'exprimer est primordial. Cependant, elle dit tout de même ce qu'elle a observé lors des entretiens et donne un retour sur ce qu'elle a entendu. Pour Delphine, la première chose à faire est de regarder faire. Puis, elle écoute ce que dit le stagiaire et ensuite elle explique ce qui a été ou pas été. Il est important pour elle que le stagiaire parle avant elle car sinon, il ne fait pas preuve de pratique réflexive.

Toutes nos praticiennes-formatrices utilisent l'ensemble des possibilités d'intervention présentées par Nadot (2000). Cependant, leurs visions sont quelque peu différentes. Caroline et Mélanie mettent tout de même l'accent sur le savoir d'autrui. En effet, même si elles font part de leurs impressions, elles privilégient quand même ce qui vient directement du stagiaire. Lisa et Delphine pensent que toutes les directions sont en lien. Lisa ajoute que la direction dépend de chaque situation. Delphine, quant à elle, nous confie qu'elle n'a pas l'habitude de faire elle-même.

Activités

Pour les activités à faire avec les stagiaires, Caroline se focalise surtout sur les entretiens. Ils peuvent alors discuter des choix des activités, des décisions prises et des objectifs. Elle nous explique que lors des premiers stages, elle montre beaucoup et que petit à petit, elle laisse de plus en plus faire aux stagiaires. Lisa, quant à elle, utilise différentes sortes d'entretiens, tels que les entretiens de formation, les entretiens de planification, les entretiens de coaching, les entretiens d'aide ou encore les entretiens d'explicitation. Elle pratique également l'écoute active. Il lui arrive également de demander à une autre collègue de venir effectuer une supervision dans sa classe lorsqu'elle a un doute sur un stagiaire, pour avoir un autre point de vue. Mélanie reste beaucoup sur les faits et sur l'observation lors des entretiens. Cependant, elle discute également des outils, des moyens à disposition et des différents documents qu'il existe pour améliorer son enseignement. Delphine, enfin, utilise avant tout l'observation et l'entretien. Cependant, elle ajoute que parfois, elle est dans la classe mais n'écoute pas forcément la leçon. Elle les laisse parfois se débrouiller seuls et regarde si ils ont des questions par après. Une activité qu'elle propose est de donner deux fois la même leçon en faisant un bilan critique entre deux pour pouvoir s'améliorer lors de la deuxième fois.

Avant de questionner nos praticiennes-formatrices sur les activités spécifiques, nous leur avons demandé d'en citer quelques-unes qu'elles pratiquent avec leurs stagiaires. A l'unanimité, elle utilisent l'observation et l'entretien. Les activités proposées par Perrenoud (2001) ne sont donc pas vraiment pratiquées. Nos praticiennes-formatrices restent en général dans les activités basiques. Cependant, nous pouvons tout de même établir un lien avec la pratique réflexive qui est la plupart du temps présente dans les entretiens. L'écriture clinique est également utilisée dans les cas où les stagiaires écrivent dans leur

journal de bord. Enfin, lorsque les étudiants verbalisent une situation vécue, l'entretien d'explicitation est également utilisé.

Observation

Pour préparer une observation, nos praticiennes-formatrices s'y prennent de différentes manières. Caroline se base entièrement sur les critères spécifiques du stage. Cette observation permettrait selon elle au stagiaire d'analyser sa pratique et de progresser. Lisa se base également sur les critères du stage pour effectuer ses observations. Elle s'aide également des grilles de planification pour voir si ce que le stagiaire a prévu de faire correspond à ce qu'il fait réellement. Pour elle, le but de ces observations est tout simplement de vérifier si les critères de la grille sont atteints. Mélanie utilise également une grille d'observation. Elle se base toujours sur les critères spécifiques. Pour elle, le but de l'observation est de voir comment fonctionne le stagiaire au niveau de sa posture professionnelle, de ses compétences, des savoir-faire et des savoir-être. Delphine, enfin, a plusieurs façons de faire. Parfois, elle fait une observation systématique et observe tout le déroulement de la leçon. Elle se base également sur les critères spécifiques du stage. Enfin, elle se focalise parfois sur quelque chose de précis, à la demande du stagiaire ou alors en fonction d'un problème qui peut exister.

Toutes nos praticiennes-formatrices privilégient la deuxième manière d'observer présentée par Py et Leduc-Claire (2008). En effet, la plupart du temps, elles se basent sur la grille des critères spécifiques du stage. Lisa et Mélanie vont dans la direction de ces auteurs puisqu'elles font attention à ne pas se focaliser sur l'enseignant. En effet, elles se préoccupent également des élèves. Delphine est la PF qui se rapproche le plus de l'idée qu'il faudrait se laisser une part de liberté et ne pas s'enfermer dans ces grilles puisqu'elle varie le type d'observation selon les situations. Cette dernière est la seule à nous avoir parlé du deuxième type d'observation, qui est plus de l'ordre du ressenti. Elle nous a en effet parlé d'une observation sur le déroulement d'une leçon et d'une observation sur un thème choisi par l'étudiant (Py et Leduc-Claire, 2008). Caroline rejoint Malderez et Bodoczky (2009) sur le fait que l'observation est utile pour permettre au stagiaire de s'analyser car c'est tout d'abord à lui de juger de ses actes. Ainsi, nous pouvons dire que nos praticiennes-formatrices construisent leur observation au moyen d'une grille et de critères, comme le conseille Clerc (1998). En effet, elles peuvent ainsi observer des faits concrets et les communiquer à leurs stagiaires.

[...] **Ca** : « je note des faits sous chacun de ces critères, en fonction de ce que j'observe. »

[...] **Li** : « une colonne sur ce que fait l'élève, une colonne sur ce que fait le stagiaire »

[...] **Mé** : « ce que les élèves font, ce que la stagiaire fait »

[...] **De** : « on peut observer quelque chose de précis »

Analyse de pratique

Après une observation, lors de l'entretien, Caroline utilise un canevas qu'elle a reçu, même si elle avoue ne pas le respecter entièrement. En général, elle laisse parler l'étudiant en premier, regarde ce qui en ressort, et lui présente des faits si il n'arrive pas là où elle voulait arriver. Elle le pousse donc à la prise de conscience. Lisa a un journal de bord sur lequel elle note toutes ses observations durant les leçons et également des grilles. Pour préparer son entretien, elle prend un moment pour relire ses documents et en fait une première synthèse. Elle peut ainsi observer ce qui revient souvent et ainsi approfondir dans ce sens-là. Puis, elle reprend en détail ses observations par rapport aux critères et à la grille. Mélanie reprend sa grille d'observation et à partir de là note à quels

critères spécifiques correspondent ses observations. Elle regarde également sur quels critères elle aurait des questions à poser, des précisions à demander ou encore des remarques à faire. Delphine utilise aussi un canevas mais ne le suit pas forcément. Lors des entretiens, l'étudiant parle en premier. Puis, elle parlera avec son stagiaire de la leçon et de la façon dont ils pourraient l'améliorer. Elle fait également part de ce qu'elle aurait fait, même si elle insiste sur le fait que c'est une idée et que ce que le stagiaire a fait n'est pas faux. Le plus important pour elle est le dialogue.

La lucidité (Perrenoud, 2001) est une valeur importante pour l'ensemble de nos praticiennes-formatrices. En effet, elles font part de leur désir d'encourager le stagiaire à analyser lui-même son enseignement en premier lieu.

[...] **Ca** : « où je dis voilà ta leçon de math tu en penses quoi et puis après je regarde qu'est-ce qui sort »

[...] **Li** : « comment je vais pouvoir inviter le stagiaire à l'améliorer »

[...] **Mé** : « à partir de là, je note à quels critères spécifiques ça peut correspondre ou sur quels critères j'aurais des questions à poser »

[...] **De** : « l'étudiant va déjà nous dire ce qui a été ou bien ce qui n'a pas bien été »

Lisa est la PF qui est la plus proche de la vision de Clerc (1998). En effet, en passant par tout un cheminement pour construire son analyse, elle peut prendre de la distance, décontextualiser et problématiser la situation avec plus de recul. Nos praticiennes-formatrices ne disent pas clairement que leurs entretiens sont basés sur les points positifs et négatifs de la séquence (Mante, 1998). Cependant, elles le laissent parfois sous-entendre car les instruments qu'elles utilisent sont tout de même normatifs. Caroline et Delphine parlent en effet de canevas sur lesquels elles baseraient leurs entretiens. Lisa et Mélanie citent la grille des critères. Toutefois, nous pouvons affirmer que nos quatre praticiennes-formatrices ne sont pas tombées dans le danger que décrit Mante (1998), qui est de se retrouver dans le modèle transmissif. En effet, à plusieurs reprises durant nos entretiens, elle nous ont fait part de leur désir de prendre en compte prioritairement ce que peut amener le stagiaire.

Conseil pédagogique

Par rapport au rôle de conseiller, Caroline pense que sa posture hiérarchique dépend des conseils qu'elle peut donner. Cependant, elle nous confie que la limite du rôle de PF est assez délicate. Selon elle, il est important de garder son rôle supérieur par rapport à son stagiaire. Pour Lisa, la posture du PF est supérieure à celle du stagiaire car le PF a un statut de professionnel. Cependant, elle ajoute qu'en tant que personne, les deux acteurs avancent en même temps. Mélanie, elle, se considère comme une formatrice par rapport à son stagiaire qui est le formé. Cependant, par rapport aux élèves, elle se dit être collègue du stagiaire. Delphine, quant à elle, pense être au même stade que son stagiaire car elle considère ne pas être assez au clair avec les théories. Pour elle, ses étudiants sont plus au clair à ce niveau-là. Elle pense être un peu supérieure par rapport à son expérience. Cependant, selon elle, le stagiaire et le PF entretiennent une relation de collègues.

Comme nous le dit Pelpel (2002), bien souvent, une relation pédagogique entre un PF et son stagiaire ne se situe pas seulement dans une seule des formes qu'il décrit mais bien dans plusieurs. Caroline le dit bien en nous disant que tout dépend des conseils qu'elle donne et en soulignant que la limite du rôle de PF est assez délicate. Toutes nos praticiennes-formatrices font part de leur désir de conserver un statut supérieur par rapport à leur stagiaire mais ont tout de même des points de vue nuancés. Alors que Caroline et Lisa ont des avis plus tranchés sur leur statut, Mélanie et Delphine, quant à

elles, ont également relevé le fait qu'elles entretenaient une relation de collègues avec leurs stagiaires. En effet, Mélanie souligne le fait que vis-à-vis des élèves, elle et sa stagiaire sont sur le même pied d'égalité. Delphine, elle, ajoute que sa supériorité viendrait de son expérience mais en aucun cas de sa théorie puisque selon elle, les stagiaires sont plus impliqués à ce niveau-là. Ainsi, nous pouvons dire que Caroline et Lisa sont dans la peau d'un chef, Mélanie dans la peau d'une experte et Delphine dans celle d'un ami. Bien sûr, cette conclusion est à lire avec réserve.

Echange sur les représentations et les pratiques

Durant les stages, nos praticiennes-formatrices abordent différents sujets liés à l'enseignement avec leurs stagiaires. Caroline parle souvent de la relation avec les parents ainsi que des réunions de parents. Elle ajoute que cela dépend des situations du moment. Lisa parle également des relations avec les familles et des cas délicats de maltraitance par exemple. Mélanie aborde avec ses stagiaires les thèmes des réunions de parents, de la mise en place de la classe les premiers jours, de l'évaluation, des différentes difficultés qu'on peut rencontrer avec les élèves. Elle pense également qu'il est important de parler de la complexité du métier, avec par exemple la relation avec les différents acteurs de l'enseignement. Delphine, enfin, cite également les réunions de parents. Elle parle aussi de la relation avec les collègues, la relation élèves/enseignants ainsi que le secret professionnel.

Nos praticiennes-formatrices abordent fréquemment des sujets divers de l'enseignement avec leurs stagiaires. Ces échanges (Forest et Lamarre, 2009) sont majoritairement basés sur les relations avec les parents ou avec d'autres acteurs de l'enseignement. En effet, c'est ce qui préoccupe le plus les stagiaires selon elles car cela fait partie de la complexité du métier.

- [...] **Ca** : « je lui avais demandé de venir à la réunion de parents, comme ça elle voyait un peu ce que c'était »
- [...] **Li** : « mais d'avoir vu des choses ou entendu dans leurs souvenirs de scolarité, ils ont encore des souvenirs comme ça, et c'est souvent le souci qui revient en premier. La santé puis les parents. »
- [...] **Mé** : « les contacts qu'on doit avoir avec l'enseignement spécialisé, avec les différents organismes »
- [...] **De** : « Bon, il y a les réunions de parents [...] les réunions de collègues [...] la relation enfant / enseignant. »

Entretien d'explicitation

Par rapport à l'entretien d'explicitation, Caroline l'utilise en général après une leçon pour faire expliciter par exemple au stagiaire pourquoi il a mis tel objectif pour une telle matière. Lisa prend une feuille blanche et note ce que lui dit le stagiaire. Elle prépare à l'avance ses questions en partant de quelque chose qu'elle a observé. Mélanie essaie d'utiliser l'entretien d'explicitation mais avoue avoir de la peine à faire taire toutes les émotions ainsi qu'à ne pas guider les bonnes réponses. Delphine pense l'utiliser tout le temps. Pour elle, elle le fait par exemple quand elle questionne le stagiaire sur le but d'une activité. Elle nous dit également que ces entretiens se font plus dans les premiers stages.

Nos praticiennes-formatrices n'ont pas toutes la même vision de l'entretien d'explicitation. Toutes pensent l'utiliser, même s'il ne correspond pas exactement à la définition qu'en fait Vermersch (1994). Caroline l'utilise pour analyser des leçons. Lisa part d'un fait précis et

note tout ce que dit le stagiaire. Mélanie a bien saisi le sens de cette démarche puisqu'elle avoue avoir de la difficulté à rester seulement dans les faits. Pour Delphine, cette méthode consiste simplement à poser des questions à son stagiaire pour qu'il revienne sur sa pratique. Nous constatons donc que cette méthode est quelque peu floue pour nos praticiennes-formatrices. Cependant, elle ont tout de même saisi que leur rôle est d'écouter leur stagiaire et de l'aider à verbaliser.

Analyse réflexive

Caroline pense pousser les stagiaires à la pratique réflexive en les forçant à revenir sur les faits et en essayant de faire venir les choses par eux-mêmes. Elle trouve la démarche intéressante car ils peuvent faire un bilan et analyser ce qu'ils ont encore à travailler. Elle encourage en général les stagiaires à reprendre leurs notes et à faire une synthèse avant l'entretien. Lisa invite ses stagiaires à écrire en réfléchissant sur leur pratique avant de venir à l'entretien. Par son questionnement, elle les fera expliciter par exemple l'amélioration de leurs objectifs ou les théories sur lesquelles ils se sont appuyés. Elle encourage également l'étudiant à garantir son portfolio. Elle trouve cette démarche vitale car elle estime qu'elle aide à se décharger, à poser les choses et ensuite à les travailler. Mélanie est convaincue de l'importance de la pratique réflexive pour tout professionnel. Cependant, elle insiste sur le fait que cette démarche ne doit pas seulement rester au niveau des ressentis mais doit également aller chercher dans les didactiques et les théories. Pour Delphine, il est important de laisser du temps pour écrire avant un entretien. Cette démarche est très importante pour elle car elle aide à prendre du recul.

Nos quatre praticiennes-formatrices encouragent leurs stagiaires à utiliser la pratique réflexive, tout comme le font les formations d'enseignants selon Gervais, Correa Molina et Lepage (2008). Selon ces auteurs, la pratique réflexive nous aide à réfléchir sur nos propres actions dans notre pratique. Nos praticiennes-formatrices le pensent également.

[...] **Ca** : « qu'ils se rendent compte par eux-mêmes de ce qui a fonctionné, pas fonctionné »

[...] **Li** : « parce qu'il devra justifier, comment il s'est amélioré, sur quelle théorie il s'est appuyé, etc. »

[...] **Mé** : « aller plus loin que les ressentis et les faits, aller chercher pourquoi les choses ont bien été, pourquoi elles n'ont pas été »

[...] **De** : « La pratique réflexive c'est réfléchir pourquoi je fais ça »

Caroline et Lisa aident leurs stagiaires à prendre conscience de leurs actes. Comme le conseille Tochon (1993), elles poussent donc leurs stagiaires à la réflexion. Caroline encourage son stagiaire à revenir sur ce qui s'est passé alors que Lisa privilégie le questionnement. Portelance (2010) nous dit que le PF aurait pour tâche d'inciter son stagiaire à prendre du recul afin d'avoir un regard critique sur ses actions. Caroline, Lisa et Delphine sont conscientes de ce rôle. En effet, elles nous ont fait part toutes trois de l'importance qu'elles accordaient au temps d'écriture avant d'entreprendre un entretien. Ces praticiennes-formatrices sont donc en accord avec Malderez et Bodoczky (2009) qui parlent de l'importance de la capacité du stagiaire à s'auto-évaluer.

6.4 Les compétences du praticien-formateur

Qualités et aptitudes

Nos quatre praticiennes-formatrices sont entièrement d'accord avec les différentes qualités et aptitudes proposées concernant le rôle du PF. Cependant, certains points sont plus difficiles à appliquer pour certaines. Caroline pense avoir mis du temps pour prendre

confiance en ses moyens. Elle pense également que la gestion de la relation est parfois difficile. Pour elle, l'écoute active est difficile également car elle a tendance à interrompre ses stagiaires. Lisa pense avoir les qualités proposées. Pour Mélanie, l'ouverture aux apports théoriques est étroite car ils ne faisaient pas partie de sa formation. Pour elle, c'est plutôt les stagiaires qui amènent cet apport. Elle pense devoir développer l'usage conscient du langage corporel et la compréhension du non verbal. Une autre aptitude qu'elle devrait développer davantage selon elle est l'évaluation des besoins des stagiaires. Elle pense en effet partir trop des objectifs spécifiques. Delphine pense également être un peu en retrait par rapport aux apports théoriques qui selon elle sont amenés par les étudiants. Elle ne travaille pas particulièrement le langage corporel. Elle pense enfin que l'auto-évaluation doit se faire par le stagiaire lui-même.

Caroline, qui est issue de la formation HEP, nous a confié qu'ayant commencé sa fonction de PF jeune, elle a eu de la peine à se mettre dans la peau d'une PF étant donné qu'elle avait passé par le même chemin que ses stagiaires. Nous pouvons constater le contraste qu'il existe entre nos deux praticiennes-formatrices issues de la HEP et les deux praticiennes-formatrices issues de l'Ecole normale. En effet, ces deux dernières nous ont fait part de leur difficulté à s'ouvrir aux apports théoriques et à développer leur langage corporel. Nous pouvons expliquer ces observations par le fait que la formation HEP insiste beaucoup plus sur ces éléments que l'Ecole normale. Ainsi, nous pouvons dire que nos praticiennes-formatrices pensent posséder la plupart des compétences présentées par Malderez et Bodoczky (2009) et Boutet (2002).

Compétences

Nos quatre praticiennes-formatrices ont déjà accueilli des stagiaires avant d'être praticiennes-formatrices. Pour Caroline, cette expérience s'est très bien passée mais elle avoue qu'elle n'a rien apporté de spécial à sa stagiaire. Si quelque chose n'allait pas, elle lui donnait des conseils mais cela n'allait pas plus loin. Lisa ne pense pas avoir été d'une grande aide. Elle demandait simplement à sa stagiaire comment elle se sentait et ce qu'elle aimait faire. Contrairement à maintenant, elle ne faisait pas tellement chercher à l'étudiant car elle avait moins d'outils pour le faire. Mélanie avoue plaindre les stagiaires qu'elle avait reçus avant la formation. Selon elle, avant, le stagiaire était plutôt dans la modélisation. Les observations étaient dans les ressentis sans critères précis. Delphine, quant à elle, pense être dotée de plus de ressources et d'outils maintenant pour pouvoir exercer sa fonction. De plus, elle parle du dialogue et des échanges entre les différents praticiens-formateurs qui sont bénéfiques pour elle.

Nos praticiennes-formatrices sont toutes d'accord sur le fait que leur formation leur a permis de s'améliorer dans leur fonction. Elles sont conscientes que leur apport n'était pas très enrichissant pour leurs stagiaires. Elles rejoignent donc les propos de Perrenoud (1994) qui pense que les praticiens-formateurs doivent également développer des compétences spécifiques à leur fonction.

[...] Ca : « je pense que si j'avais dû remplir une grille d'objectifs[...] sans formation, non j'aurais pas été capable. »

[...] Li : « Mais par contre, je remarque que je l'ai très peu accompagnée. La pratique réflexive on n'en a pas tellement faite. »

[...] Mé : « On était beaucoup dans le regardez comme je fais et faites comme moi [...] c'était des observations un petit peu comme on le sentait, un petit peu à l'intuition »

[...] De : « avant on n'avait rien, maintenant on a quelque chose, on a des supports. »

Ainsi, nos praticiennes-formatrices sont conscientes qu'il ne suffit pas d'être enseignant pour être praticien-formateur (Clerc, 1998). Notamment, comme le dit Jobert (2002), il est

important d'acquérir des aptitudes telles que la pratique réflexive pour la transmettre à ses stagiaires. Elles avouent ne pas avoir eu cette aptitude avant d'avoir suivi la formation. Caroline se contentait de donner des conseils. Lisa pense avoir beaucoup montré et expliqué au lieu de faire chercher au stagiaire. Les stagiaires de Mélanie n'avaient selon elle pas beaucoup de place. Enfin, Delphine ne pensait pas être dotée d'assez d'outils pour exercer la pratique réflexive.

7. Conclusion

7.1 Constats généraux

A travers cette recherche, nous avons pour objectif de découvrir les apports des praticiens-formateurs dans le développement des compétences professionnelles des stagiaires. De plus, nous avons choisi deux praticiennes-formatrices issues de l'Ecole normale et deux praticiennes-formatrices issues de la Haute école pédagogique afin d'analyser s'il existait un lien entre la formation du PF en tant qu'enseignant et sa manière de fonctionner en tant que PF.

Tout d'abord, nous pouvons constater que les propos de nos quatre praticiennes-formatrices correspondent en général à ce que nous avons exposé dans notre cadre théorique. En effet, que ce soit au niveau du rôle qu'elles pensent endosser, de leur fonction, de leurs types d'interventions ou encore des compétences qu'elles pensent posséder, nos praticiennes-formatrices rejoignent les propos des auteurs que nous avons choisis. Cependant, cela ne veut pas dire qu'elles ont des profils tout à fait similaires. En effet, même si les grandes lignes se recoupent, leurs propos diffèrent. Les constats généraux sont les suivants.

En ce qui concerne le rôle qu'elles pensent endosser, les praticiennes-formatrices interrogées sont tout à fait conscientes du lien qui existe entre la qualité de l'enseignement et l'apprentissage des élèves. Elles font toutes en sorte de favoriser la construction identitaire des stagiaires et ne se considèrent en aucun cas comme un modèle sur lequel il faudrait se calquer. Toutes sont également d'accord sur le fait qu'une erreur, tant qu'elle ne persiste pas, est une occasion de s'améliorer. Les valeurs les plus importantes pour elles sont la transparence, la confiance et le respect. Elles considèrent toutes que chaque stagiaire a sa propre personnalité et qu'il faut donc s'adapter à chacun d'entre eux. L'attitude qui fait l'unanimité est le fait de prendre les erreurs comme des occasions de progresser. Enfin, chacune essaie d'encourager ses stagiaires à mettre en lien la pratique et la théorie lorsqu'ils analysent leur enseignement.

Pour les fonctions du PF, nous avons pu observer que les deux enseignantes issues de la Haute école pédagogique utilisaient le même type d'accompagnement et que les deux praticiennes-formatrices issues de l'Ecole normale également. Nous ne pouvons bien sûr généraliser ces analyses mais nous pouvons tout de même dire que la formation de l'enseignante a un lien avec sa façon d'intervenir auprès de ses stagiaires en tant que PF.

Par rapport aux différents types d'interventions, les praticiennes-formatrices interrogées rejoignent également les idées de nos auteurs. Cependant, elles ne varient pas beaucoup leurs interventions. En général, elles observent leur stagiaire puis mènent un entretien sur ce qu'elles ont pu observer. Elles privilégient également tout ce qui peut venir du stagiaire car cela encourage la pratique réflexive. Pour l'observation, elles se basent sur des critères, la plupart du temps les critères spécifiques du stage.

Enfin, les compétences professionnelles des praticiens-formateurs citées par nos auteurs sont pour la plupart présentes chez nos praticiennes-formatrices.

En ce qui concerne les éléments qui sont spécifiques aux praticiennes-formatrices d'une certaine catégorie, ils sont les suivants. Les praticiennes-formatrices issues de la HEP mettent plus l'accent sur le fait que les stagiaires doivent prendre conscience eux-mêmes de ce qui s'est passé, de leurs difficultés, etc. Pour elles, les thèmes les plus difficiles à aborder sont les valeurs et les sentiments. Elles ont un avis plus tranché sur leur statut de PF qui est pour elles supérieur à celui de leur stagiaire, contrairement aux praticiennes-formatrices issues de l'Ecole normale qui les considèrent davantage comme des collègues. L'une des attitudes qui prime pour les praticiennes-formatrices de la HEP est le fait d'exprimer ses doutes et ses peurs pour se mettre en jeu comme personne. Les deux autres praticiennes formatrices (Ecole normale), quant à elles, considèrent que le contrat didactique a une grande importance. Enfin, les deux praticiennes-formatrices issues de l'Ecole normale nous ont confié leur difficulté à s'ouvrir aux apports théoriques. Nous faisons la supposition que ces divergences viennent du fait que les deux catégories de praticiennes-formatrices n'ont pas suivi la même formation pour devenir enseignante.

Pour conclure, nous reprendrions les propos de Bouvier et Obin (1998) qui nous disent qu'il ne faut pas croire que le terrain et les praticiens-formateurs peuvent former des enseignants parfaits. En effet, cette méthode peut inciter les stagiaires à reproduire des attitudes ou des réflexes qui ne leur correspondent pas toujours. Cependant, Lacotte (1998) souligne le fait que les praticiens-formateurs ne donnant pas une bonne image de l'enseignement n'est pas un danger pour les étudiants qui y sont confrontés. En effet, chaque stage étant totalement différent, les étudiants pourront trier ce qu'il y a de bon et ce qu'il y a de moins bon dans chacun d'entre eux. Ainsi, comme nous l'avons déjà dit, l'un des rôles du praticien-formateur est également d'encourager le stagiaire à prendre du recul par rapport à ce qu'il observe en stage et petit à petit à se forger sa propre pratique. Il pourrait ainsi devenir responsable et développer son autonomie (Euzet, 1998).

7.2 Prolongements et perspectives

A travers ce travail, la problématique des apports du praticien-formateur dans le développement des compétences professionnelles des stagiaires a été abordée du point de vue des praticiens-formateurs. Il serait donc intéressant de se pencher également sur le point de vue des étudiants. De plus, il serait pertinent d'aborder le point de vue des deux acteurs simultanément. En effet, ces derniers collaborant ensemble durant les stages, la mise en parallèle de leurs représentations pourrait être une perspective à approfondir. Plus précisément, il serait judicieux de recueillir les propos de ces différents acteurs sur la relation qu'ils entretiennent afin de pouvoir ensuite peut-être optimiser les apports du praticien-formateur sur le développement des compétences des stagiaires. Un autre prolongement serait de s'intéresser à l'évolution des apports du PF durant les stages. En effet, les interventions des praticiens-formateurs ne sont pas les mêmes lors du premier stage et lors du stage final étant donné que l'étudiant prend de plus en plus sa place au sein de la classe.

Nous estimons que notre problématique pourrait être approfondie dans plusieurs directions car elle est très riche. Par ailleurs, une relation telle que celle qui existe entre un PF et son stagiaire pourra toujours connaître des améliorations afin de permettre aux stagiaires de profiter au maximum de cette collaboration. Nous espérons donc que notre recherche va être approfondie et que d'autres perspectives vont naître car ce thème occupe une place importante dans la formation des enseignants.

7.3 Distance critique

Nous allons à présent énoncer les limites ainsi que les valeurs de notre travail. Nous allons commencer par les limites de notre recherche. Tout d'abord, il est important de souligner que nous ne pouvons en aucun cas généraliser les résultats obtenus au travers de cette recherche. En effet, l'échantillon est beaucoup trop restreint pour pouvoir le faire et chaque profil de praticien-formateur est unique.

Nous dirions également que les questions choisies avaient peut-être tendance à induire les réponses de nos praticiennes-formatrices. En effet, ces dernières se rejoignaient très fréquemment dans leurs propos et rejoignaient également les idées des auteurs. Cependant, il est également possible que ces réponses soient celles que tout praticien-formateur pourrait donner.

Par notre manque d'expérience, nous avons parfois manqué des occasions de rebondir sur certaines questions lors des entretiens, ce qui nous a amenée à rencontrer quelques difficultés lors de l'analyse ensuite. En effet, il aurait peut-être fallu guider nos praticiennes-formatrices davantage lorsque la réponse était un peu vague.

Etant donné que nous sommes totalement impliquée dans ce sujet puisque nous sommes nous-même en formation en vue de devenir enseignante, il a été parfois difficile de ne pas laisser paraître les traces de nos pensées personnelles. En effet, il n'est pas possible d'avoir un regard totalement objectif sur cette recherche. Cependant, nous avons fait du mieux que nous avons pu.

Enfin, nous dirions qu'il était parfois difficile d'effectuer des choix car la littérature était très vaste sur ce sujet. Nous avons donc parfois été quelque peu frustrée de ne pas avoir pu tout présenter car il a fallu procéder à un tri des informations.

Quant aux forces, elles sont les suivantes. Notre recherche touche à une problématique actuelle puisque cela ne fait qu'une dizaine d'années que la Haute école pédagogique a ouvert ses portes et que le système de stages tel qu'on le connaît aujourd'hui existe. Nous pensons donc que cette recherche peut intéresser tous les acteurs de l'enseignement, que ce soit les praticiens-formateurs, les étudiants, les professeurs ou encore les enseignants qui pensent peut-être effectuer la formation pour devenir praticien-formateur.

Les résultats de notre recherche permettront notamment aux praticiens-formateurs de s'inspirer de nouvelles méthodes ou de nouvelles pratiques et aux étudiants en formation de prendre conscience de certaines façons de faire pour pouvoir éventuellement les proposer à leurs futurs praticiens-formateurs.

Les entretiens semi-directifs étaient adaptés à notre recherche. Cette méthode de recueil de données était idéale car nous avons pu recueillir les représentations et les vécus de nos praticiennes-formatrices tout en ayant l'occasion de rebondir sur des réponses que nous voulions approfondir.

L'échantillon était intéressant car il nous a permis d'établir des liens entre le type de formation suivie pour devenir enseignante et la façon d'accompagner en tant que PF. En effet, les propos de nos deux praticiennes-formatrices issues de la HEP se rejoignaient souvent et ceux de nos deux praticiennes-formatrices issues de l'Ecole normale également.

Le guide d'entretien étant complètement basé sur le cadre conceptuel, nous avons pu analyser nos entretiens par concepts, en suivant exactement le cadre théorique. En effet,

le cadre conceptuel tout comme le guide d'entretien sont divisés en chapitres bien distincts.

Finalement, ce travail nous a permis d'acquérir des connaissances théoriques et pratiques en ce qui concerne l'accompagnement par le praticien-formateur en stage. Ce bagage pourra peut-être nous être utile plus tard dans le cas où nous souhaiterions entreprendre une formation pour devenir praticienne-formatrice.

8. Références bibliographiques

- Abraham, A. (1984). *L'enseignant est une personne*. Paris : E.S.F., Collection science de l'éducation.
- Altet, M. (1994). *La Formation professionnelle des enseignants*. Paris : PUF.
- Altet, M. (2001). Les compétences de l'enseignant-professionnel : entre savoirs, schèmes d'action et adaptation, le savoir analyser. In L. Paquay et al, *Former des enseignants professionnels* (p. 27-40). Bruxelles : De Boeck.
- Altet, M. et al. (2002). *Formateurs d'enseignants, quelle professionnalisation ?* Bruxelles : De Boeck.
- Altet, M., Paquay L., Perrenoud P. (2002). La professionnalisation des formateurs d'enseignants : réalité émergente ou fantasme ? In M. Altet L. Paquay et P. Perrenoud (dir.), *Formateurs d'enseignants : quelle professionnalisation ?* (p. 261-274). Bruxelles : Editions De Boeck Université.
- Arpin, L. et Capra L. (2008), *Accompagner l'enseignant dans son parcours professionnel*. Saint-Laurent : Chenelière Education.
- Bélair, L. (2001). La formation à la complexité du métier d'enseignant. In L. Paquay et al., *Former des enseignants professionnels* (p. 63-75). Bruxelles : De Boeck.
- Bonnichon, G. et Martina, D. (2008). *Métier d'enseignant : 10 compétences professionnelles*. Paris : Vuibert.
- Boudreau P. (2001). Que se passe-t-il dans un stage réussi ? *Revue des sciences de l'éducation*, Vol. XXVII, n°1, p. 65-84.
- Boudreault P. et Pharand J. (2008). L'accompagnement des enseignantes associées. In M. Boutet & J. Pharand, *L'accompagnement concerté des stagiaires en enseignement*. (p. 5-30). Québec : Presses de l'Université.
- Boutet M. et Pharand J. (2008). *L'accompagnement concerté des stagiaires en enseignement*. Québec : Presses de l'Université.
- Bouvier A., Obin J. (1998). *La formation des enseignants sur le terrain*. Paris : Hachette.
- Charlier, E. (1988). Le compagnonnage : une expérience de formation continuée. In M. Gather Thurler & P. Perrenoud, *Savoir évaluer pour mieux enseigner, quelle formation des maîtres ?* (p. 69-73). Service de la recherche sociologique.
- Charlier, E. (2001). Former des enseignants-professionnels pour une formation continuée articulée à la pratique. In L. Paquay et al., *Former des enseignants professionnels* (p. 97-117). Bruxelles : De Boeck.
- Clerc, F. (1998). Former des praticiens-formateurs. In A. Bouvier et J.-P. Obin, *La formation des enseignants sur le terrain* (p. 139-152). Paris : Hachette.
- Correa Molina E. (2008) *Les stages en formation à l'enseignement : Pratiques et perspectives théoriques*. Québec : Education.
- De Villiers, M.-E. (2001) *Multidictionnaire de la langue française*. Montréal : Editions Québec Amérique..
- Euzet, J.-P. (1998). La formation des professeurs d'EPS. In A. Bouvier et J.-P. Obin, *La formation des enseignants sur le terrain* (p. 43-68). Paris : Hachette.

- Faingold, N. (2001). Du stagiaire à l'expert : construire les compétences professionnelles. In L. Paquay et al, *Former des enseignants professionnels* (p. 137-152). Bruxelles : De Boeck.
- Feiman-Nemser, S. et Buchmann, M. (1987), *When is student teaching teacher education ?* Teaching and Teacher Education, 3, 255-273.
- Forest, L. et Lamarre, A.-M. (2009). *Accompagner des stagiaires, vers la maîtrise des compétences en enseignement*. St-Laurent : Chenelière Education.
- Furlong, J. et Maynard, T. (1995). *The mentoring of student teachers*. London, UK: Routledge.
- Gather Thurler M. et Perrenoud P. (1988). *Savoir évaluer pour mieux enseigner, quelle formation des maîtres ?* Service de la recherche sociologique, Genève.
- Gervais, C. et al. (2008). Comment se construisent les compétences liées à l'acte d'enseigner ? In E. Correa Molina & C. Gervais, *Les stages en formation à l'enseignement* (p.153-175). Québec : Education.
- Gohier C. & Alin C. (2000). *Enseignant-formateur: la construction de l'identité professionnelle*. Paris : L'Harmattan.
- Haute école pédagogique du Valais (2010). *Descriptif détaillé de la formation de praticien-formateur de la HEP-VS*. St-Maurice : HEP-VS.
- Haute école pédagogique du Valais. (2010). *Référentiel de Compétences*. Saint-Maurice: HEP-VS.
- Huber, M. (2007). *Former des formateurs, quels outils pour quelle stratégie ?* Lyon : Chronique Sociale.
- Huberman, M. (1989). *La vie des enseignants. Evolution et bilan d'une profession*. Paris : Delachaux et Niestlé.
- Jobert, G. (2002). La professionnalisation, entre compétence et reconnaissance sociale. In M. Altet et al, *Formateurs d'enseignants* (p.247-260). Bruxelles : De Boeck.
- Jodelet, D. (1989). *Les représentations sociales*. Paris : PUF.
- Lacotte, J. (1998). Le rôle de la préprofessionnalisation. In A. Bouvier et J.-P. Obin, *La formation des enseignants sur le terrain* (p. 15-37). Paris : Hachette.
- Lamy, M. (2002). Des dispositifs de formation de formateurs d'enseignants, pour quelle professionnalisation ? In M. Altet et al, *Formateurs d'enseignants* (p.43-57). Bruxelles : De Boeck.
- Le Boterf, G. (1994). *De la compétence, essai sur un attracteur étrange*. Paris : Les éditions d'organisation.
- Le Boterf, G. (2000). *Compétence et navigation professionnelle*. Paris : Les éditions d'organisation.
- Malderez, A. (1996). *Mentoring-learning it and doing it*. Paper presented at University of Timisoara, Romania.
- Malderez, A. et Bodoczky C. (2009). *Comment pratiquer un tutorat de qualité?* Bruxelles : De Boeck.
- Mante, M. (1998). La visite de classe. In A. Bouvier et J.-P. Obin, *La formation des enseignants sur le terrain* (p. 87-115). Paris : Hachette.
- Martineau S. & Gauthier C. (2000). La place des savoirs dans la construction de l'identité professionnelle collective des enseignants ou le paradoxe de la qualification contre la compétence. In C. Gohier & C. Alin, *Enseignant-formateur: la construction de l'identité professionnelle* (p. 85-110). Paris : L'Harmattan.
- Nadot S. (2000). Acquérir une pratique professionnelle d'enseignant, un nécessaire changement dans le rapport au savoir. In C. Gohier & Alin, *Enseignant-formateur: la construction de l'identité professionnelle* (p. 111-124). Paris : L'Harmattan.
- Obin, J.-P. (1998). Dépasser l'alternance. In A. Bouvier et J.-P. Obin, *La formation des enseignants sur le terrain* (p. 203-218). Paris : Hachette.

- Paquay, L. (1994). *Vers un référentiel des compétences professionnelles de l'enseignant*. Recherche et Formation, 16, 7-33.
- Paquay, L. et al (2001). *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences?* Bruxelles: De Boeck.
- Paquay, L. et Wagner M.-C. (2001). In L. Paquay et al, *Former des enseignants professionnels* (p. 153-179). Bruxelles : De Boeck.
- Pelpel, P (2002). Quelle professionnalisation pour les formateurs de terrain ? In M. Altet et al, *Formateurs d'enseignants* (p. 175-191). Bruxelles : De Boeck.
- Périsset Bagnoud, D. & Truffer Moreau, I. (2007). Ecrire pour se former. Un outil de formation et d'auto-évaluation: le journal de bord des formateurs de terrain. *Mesure et évaluation en éducation*, 30, 1, 79-96.
- Perrault, B. (2004). L'accompagnement dans la formation des enseignants à l'IUFM Nord-Pas-de-Calais, 7^e Biennale de l'Education et de la Formation. Lyon : Institut national de recherche pédagogique.
- Perrenoud P. (1994). *L'Ambiguïté des savoirs et du rapport du savoir dans le métier d'enseignement*. Genève, Service de la recherche sociologique, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation. ESF.
- Perrenoud, P. (1998). Le rôle des formateurs de terrain. In A. Bouvier et J.-P. Obin, *La formation des enseignants sur le terrain* (p. 219-241). Paris : Hachette.
- Perrenoud, P. (1999). *Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude*. Paris : ESF.
- Perrenoud, P. (2001). Le travail sur l'habitus dans la formation des enseignants, analyse des pratiques et prise de conscience. In L. Paquay et al, *Former des enseignants professionnels* (pp. 181-207). Bruxelles : De Boeck.
- Perrenoud. P. (2006). *Dix nouvelles compétences pour enseigner*. Paris : ESF.
- Portelance, L. (2010). Analyse des perceptions du soutien d'un enseignant associé à la formation du stagiaire. *Revue Education et francophonie (acelf.ca)*, volume XXXVIII:2, automne 2010, p.19-38. Consulté le 11 juin 2011 dans http://www.acelf.ca/c/revue/pdf/EF-38-2-021_PORTELANCE.pdf
- Py, G. et Leduc-Claire C. (2008). *Guide du professeur stagiaire, débiter dans l'enseignement secondaire*. Paris : Vuibert.
- Quivy R. & Van Campenhoudt L. (2006), *Manuel de recherche en sciences sociales*. Paris : Dunod.
- Raymond D., Lenoir Y., (1998) *Enseignants de métier et formation initiale : Des changements dans les rapports de formation à l'enseignement*. Bruxelles : De Boeck.
- Rey B. (1998). *Les compétences transversales en question*. Paris : ESF.
- Robillard, R. et Saint-Louis, F. (1998). Le partenariat, un lieu privilégié de formation continue pour l'enseignant de métier. In D. Raymond & Y. Lenoir, *Enseignants de métier et formation initiale* (p. 123-140). Bruxelles : De Boeck.
- Saujat F. (2004). Comment les enseignants débutants entrent dans le métier. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, n°1, p. 97-106.
- Saujat F. (2005). *Fonction et usages de l'instruction au sosie en formation initiale*. Aix-Marseille.
- Tochon, F. V. (1993). *L'enseignant expert*. Paris : Edition Nathan.
- Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation en formation initiale et en formation continue*. Paris : ESF.

9. Annexes

Liste des annexes

- Annexe I : Guide d'entretien semi-directif

Annexe I : Guide d'entretien semi-directif

I. Introduction

- a) Présentation personnelle
- b) Présentation de la recherche
- c) Explication « Instruction au sosie »

II. Informations relatives au contexte de l'entretien

- a) Degré d'enseignement
- b) Disciplines enseignées
- c) Nombre d'années d'expérience professionnelle (enseignante et PF)
- d) Formation (HEP / Ecole normale)

III. Interview

L'accompagnement par le PF		
Concepts	Dimensions	Questions
Le rôle du PF	<i>Double responsabilité</i>	<ul style="list-style-type: none"> Lorsque j'enseigne, vous vous apercevez que vos élèves n'apprennent rien ou pas grand chose. Comment réagissez-vous et que faites-vous ? Comment vous y prenez-vous pour gérer à la fois l'apprentissage des élèves et le développement des compétences professionnelles du stagiaire ?
	<i>Construction identitaire</i>	<ul style="list-style-type: none"> Après quelques jours de stage, vous vous apercevez que j'enseigne comme vous. J'ai les mêmes habitudes, le même système de discipline, les mêmes modes d'organisation. Comment réagissez-vous ? Quels seraient vos conseils ?
	<i>Acceptation des erreurs et aide pour trouver des solutions</i>	<ul style="list-style-type: none"> Je donne une leçon de math. Cependant, rien ne va. Les enfants ne sont pas actifs du tout, ils s'ennuient et moi, je débite ma théorie. Pour vous, quelle influence a cet incident sur le stage ? Comment procédez-vous à partir de cette difficulté ?
	<i>Relation formatrice</i>	<ul style="list-style-type: none"> Je viens pour le premier entretien avant le stage. Nous remplissons un contrat de formation et je

		<p>vous demande trois mots qui devraient définir dans l'idéal notre relation PF-stagiaire. Qu'est-ce que vous me répondez ?</p> <ul style="list-style-type: none"> Dans une relation formatrice entre PF et stagiaire, qu'est-ce qui est le plus important selon vous ?
	<i>Différenciation</i>	<ul style="list-style-type: none"> Lors d'un stage, nous sommes deux étudiantes à venir dans votre classe. Cependant, nous sommes très différentes dans notre façon de travailler et d'enseigner. De plus, ma collègue est beaucoup plus à l'aise que moi et gère beaucoup mieux la classe. Comment gérez-vous cette situation ? En quoi le stagiaire a-t-il une influence sur votre rôle de PF ?
	<i>Attitudes</i>	<ul style="list-style-type: none"> Voici une série d'attitudes (liste) que pourrait endosser le PF. Je vous demande de choisir les deux attitudes qui vous semblent les plus importantes pour votre fonction.
	<i>Enseignement</i>	<ul style="list-style-type: none"> Si je vous montre ce schéma (iceberg), quels éléments se retrouvent le plus fréquemment dans vos entretiens avec vos stagiaires ? Y a-t-il des éléments qui sont plus faciles à aborder ? Y en a-t-il que vous privilégiez ?
Les fonctions du PF (l'accompagnement)	<i>Objectifs</i>	<ul style="list-style-type: none"> Pour vous, quel est l'objectif principal de l'accompagnement par le PF en stage ?
	<i>Définition et principes</i>	<ul style="list-style-type: none"> Comment définiriez-vous ou décririez-vous l'accompagnement que vous apportez à vos stagiaires ?
	<i>Compagnonnage</i>	<ul style="list-style-type: none"> J'arrive un matin en classe et j'ai oublié mes planifications. Comment réagissez-vous ? Je suis votre stagiaire et vous vous rendez compte que j'ai de très grandes difficultés à gérer la discipline dans la classe car je ne sais pas m'imposer. Comment procédez-vous ? Je dois donner une leçon mercredi. La veille, je viens vers vous car je bloque vraiment sur cette dernière et voudrais vous demander conseil. Que faites-vous ? Un jour, juste après que les élèves soient rentrés à la maison, je fonds en larme devant vous. Comment réagissez-vous ? Depuis le début de mon stage, j'ai de la peine à m'intégrer dans l'établissement, notamment auprès des collègues. Que faites-vous ? Lors d'un entretien, je vous avoue douter de ma future profession et menace de tout plaquer. Que faites-vous ? Vous remarquez que lorsque je donne des leçons, je suis toujours dans le transmissif. Que faites-
	<i>Mentorat</i>	
	<i>Tutorat</i>	

		vous ?
Les différents modes d'intervention du PF	<i>Sens général</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Je suis votre nouvelle stagiaire. Comment vous y prenez-vous pour planifier le stage ? • Sur quoi vous basez-vous pour préparer vos interventions ?
	<i>Types</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Voici un schéma qui résume bien les directions que peut prendre le PF pour intervenir auprès de ses stagiaires. Que vous inspire ce schéma ? • Y a-t-il une direction que vous privilégiez ?
	<i>Activités</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Pourriez-vous citer plusieurs activités que vous utilisez en stage avec vos stagiaires ?
	<i>Observation</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Aujourd'hui, je vais donner une leçon et vous avez prévu de m'observer. Comment avez-vous préparé cette observation ? • Sur quoi vous basez-vous ? D'où proviennent les critères ? • Quel est le but premier de l'observation selon vous ?
	<i>Analyse de pratique</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Comment vous y prenez-vous pour analyser une situation pratique d'un étudiant après une observation ? • Utilisez-vous un canevas ?
	<i>Conseil pédagogique</i>	<ul style="list-style-type: none"> • J'ai beaucoup de peine à me sentir à l'aise devant la classe et à m'imposer en tant qu'enseignante. Que me conseillez-vous ? • En donnant ce conseil, dans quelle posture hiérarchique considérez-vous être par rapport à votre stagiaire ? Dans la peau de quel conseiller vous situez-vous ?
	<i>Echange sur les représentations et les pratiques</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Durant les stages, inévitablement, des échanges ont lieu sur différents sujets. Pouvez-vous nous citer quelques exemples que vous utilisez ? • Quels sujets trouvez-vous les plus importants d'aborder avec vos stagiaires ?
	<i>Entretien d'explicitation</i>	<ul style="list-style-type: none"> • De quelle manière utilisez-vous l'entretien d'explicitation avec vos stagiaires ?

		<ul style="list-style-type: none"> • Si vous ne le faites pas, avez-vous des idées pour l'exploiter ?
	<i>Analyse réflexive</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Les formations d'enseignants insistent sur la pratique réflexive. En tant que PF, de quelle manière pensez-vous contribuer à cette méthode ? • Pensez-vous que c'est une démarche enrichissante pour les stagiaires ? Si oui, pour quelle raisons ?
Les compétences du PF	<i>Qualités</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Voici une liste de qualités et d'aptitudes caractéristiques des praticiens-formateurs . Pouvez-vous repérer celles qui vous caractérisent vraiment ? • Pensez-vous que ces dernières sont celles qui sont les plus importantes pour cette fonction ?
	<i>Aptitudes</i>	
	<i>Compétences</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Imaginez que l'on vous ait demandé de prendre un stagiaire il y a plusieurs années lorsque vous n'étiez pas encore PF. Pensez-vous que vous auriez eu les compétences pour le faire ? Si non, que vous manquait-il ?

IV. Conclusion

- a) Remarques
- b) Remerciements
- c) Salutations

10. Attestation d'authenticité

Je certifie que ce mémoire constitue un travail original et j'affirme en être l'auteur.

Je certifie avoir respecté le code d'éthique et la déontologie de la recherche en le réalisant.

Loc, le 17 février 2012

Tavel Juliane